



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES



SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DOCENTE BASADO EN UN MODELO INTEGRAL
DIRIGIDO A ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

HUERTA ALCANTARA PATRICIA
RUIZ LÓPEZ NÉLIDA CITLALLI

DIRECTORA:

MTRA. VALENTINA JIMÉNEZ FRANCO

REVISORA:

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO



Facultad
de Psicología



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



"La evaluación debiera entenderse como una actividad indispensable en el proceso educativo, que puede proporcionar una visión clara de los errores para corregirlos, de los obstáculos para superarlos y de los aciertos para mejorarlos".

Javier Olmedo, 1973

"Evaluar sirve para tener información confiable sobre el sistema educativo, identificar los problemas y proponer alternativas para atenderlos. Evaluar es para mejorar las escuelas, la profesión docente y el aprendizaje de los estudiantes".

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2014

AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Nacional Autónoma de México**, nuestra *Alma Mater*, que nos ha brindado un sinnúmero de conocimientos, formándonos como profesionistas pero sobre todo como mejores personas. Que nos permitió la entrada a su recinto desde el nivel medio superior para así poder culminar nuestros estudios en la carrera de Psicología. Gracias por permitirnos ser parte del orgullo de ser universitarias.

A nuestra amada **Facultad de Psicología** y el **Centro comunitario "Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro"** porque dentro de éstos adquirimos el gusto y experimentamos la satisfacción por el aprendizaje autónomo. Por sus profesores que nos mostraron los diferentes campos de la psicología que conllevó a elegir nuestra rama terminal **Psicología Educativa**, la cual orgullosamente representamos.

A la **directora y al personal docente** del centro educativo en el que trabajamos. Quienes en todo momento mostraron un gran entusiasmo y cooperación, y expresaron su compromiso con la educación de nuestro país.

A la **Mtra. Valentina Jiménez Franco**, nuestra profesora, directora de tesis, y ante todo compañera y amiga por guiarnos en el apasionante camino de la evaluación educativa, el tiempo dedicado, los conocimientos compartidos tanto teóricos como de la vida y por fomentar entre nosotras el trabajo en equipo.

A la **Dra. Frida Díaz Barriga Arceo** por su confianza, disposición, sus valiosas aportaciones, compartirnos sus conocimientos y por todo el apoyo brindado para culminar nuestra tesis.

Al personal docente de nuestra Facultad, nuestro más sincero agradecimiento por sus enseñanzas, y en especial a nuestro sínodo, **Dra. Sylvia Rojas, Mtra. Milagros Figueroa y Dra. Irene Muria**. Gracias por su apoyo, dedicación y comentarios positivos, los cuales refuerzan nuestra idea de que logramos hacer un gran trabajo.

Nélida Ruiz y Patricia Huerta

AGRADECIMIENTOS

A **mi madre** le agradezco su enorme amor, cariño, confianza, tolerancia, cuidados y consejos que me han brindado para ser la persona que soy hoy en día.

A **mi hermana** por sus enseñanzas de vida, su protección, confianza, apoyo, cariño y por darme la felicidad de ser tía con dos hermosos sobrinos Ian y Dante, que a lo largo de este camino de trabajo me han brindado su cariño y alegría para seguir adelante sin preocupación alguna.

A **Paty** por permitirme trabajar contigo este proyecto. Gracias por tu enorme tolerancia, comprensión, apoyo y habilidades que tienes para manejar la presión y frustración que en momentos teníamos ya que sin ellos no hubiéramos concluido el trabajo con el éxito en que lo realizamos. Por haber soportado mis berrinches, dramas y mal humor en diversos momentos de crisis. Gracias por todos los espacios de recreación y relajación que me permitieron conocer más allá de la compañera de trabajo que tenía a mi lado, gracias por las pláticas y los consejos que muy oportunamente llegaron y lograron estabilizarnos emocionalmente para rendir al máximo. Gracias por ser el apoyo más importante que tuve para concluir con éxito.

A **mis entrañables amigos**, compañeros y colegas de la facultad: Yamilet, Rosario, Salvador, Zavala, Esther, Ariadna, Arianna y Jessica por su buena vibra y motivación para que concluyera este trabajo; de **prácticas integrales**: Mónica, Adrián, Héctor y Patricia por vivir junto conmigo las primeras experiencias fuera del aula; del **servicio social**: Edmundo, Paris, Lydia, Monserrat, Lupita, Jimena, Gabriela, Jennifer y Rocío por las múltiples experiencias en el programa EILE; a mi amiga de **voleibol** Julia por su amistad, apoyo y escucha en todo momento; a Couto por sus consejos; y a Alejandro por acompañarme en este proceso. Gracias a todos por su amistad, las pláticas, la motivación, las tardes de fiesta, los momentos buenos y malos que han fortalecido nuestra amistad.

A la **Mtra. Carime Hagg** porque desde el primer momento me brindó su apoyo y confianza para trabajar durante el servicio social. Gracias por apoyarme, darme confianza en mis conocimientos, por las vivencias durante el congreso y las pláticas motivacionales cuando creía que la vida no valía nada. Por eso y muchas cosas más, gracias.

AGRADECIMIENTOS

Toda etapa llega a su fin, con este proyecto de tesis cierro una parte importante de mi vida, y les doy la bienvenida a todas las personas y experiencias que vienen por delante. Hoy que he cumplido con una de mis metas más importantes ha llegado el momento de agradecer.

A **mis padres**. A ti mamá, porque a dónde quiera que voy me acompañas, por tu tiempo, dedicación, confianza, tolerancia y apoyo. A ti papá por inculcarme los valores que ahora poseo: responsabilidad, compromiso, respeto, honestidad, verdad y justicia.

A Lulú, Juana, Isa, Dany, Edith y Dianita, **mis hermanas del alma**. De quienes solo he recibido cariño y apoyo en todas mis decisiones. En especial a ti Isa por estar al pendiente de cada avance de este trabajo y a ti mi Dianita, pues tu dedicación y ganas de estudiar me motivan día a día.

A **mis cuñados**, Isi y José Luis, a pesar de no ser mis hermanos de sangre siempre están cerca y dispuestos a apoyarme en lo que necesite.

A ti **Neli**, porque sin ti este trabajo no sería el mismo. Por aceptarme como tu compañera de tesis para compartir días intensos de trabajo, noches de desvelo, momentos de frustración, pero sobre todo momentos de enorme satisfacción. Gracias por compartirme tus conocimientos, creatividad singular y entusiasmo; por los aprendizajes que adquirimos como equipo; por motivarme en los momentos de adversidad; por habernos mantenido juntas hasta el final; por hacerme sentir en todo momento que no estaba sola; por ser mi compañera de vida durante los últimos tres años; y por respetar mi tiempo y vida personal...

A todas ustedes, **mis grandes amigas**, Mony, Normis, Ale, Jess y Miriam por: motivarme, sus sabios consejos, abrazos y todos sus apapachos. Ustedes fueron pieza clave en este proyecto, al compartirme su energía cada vez que parecía que la mía estaba a punto de terminarse. Gracias por aceptarme tal como soy.

A ti, querida Rosi, por: los innumerables consejos, no solo de la vida profesional sino de todos los ámbitos de mi vida; compartirme tu sabiduría; y ser un gran ejemplo de actitud positiva ante la vida.

Por último, y no por ello menos importante, a Dios, a ti ser divino que me pones exactamente en el lugar en que debo estar. Gracias porque sé que si las cosas no salen como las planeo se debe a que tú has puesto en mi camino justo los retos que necesito superar para ser mejor persona.

*A mis padres y hermanas, en especial a Dianita
que compartimos el orgullo de ser universitarias*

Patricia Huerta

ÍNDICE

Resumen	15
Introducción	16-18
CAPÍTULO I. El docente de primaria en México	19-54
1.1. Breve historia del profesorado de primaria en México	19
1.1.1. De una profesión libre a una profesión de Estado: creación y expansión de las escuelas normales	
1.1.2. Creación de la Secretaría de Educación Pública y origen del profesorado rural	
1.1.3. El Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación y las crisis constantes del magisterio	
1.1.4. Situación actual del profesorado	
1.2. El docente de primaria en la actualidad	30
1.2.1. La estructura del Sistema Educativo Nacional actual	
1.2.2. La educación primaria y su profesorado	
1.2.3. Instancias relacionadas con el trabajo de los docentes	
1.2.4. Normatividad para los docentes de primaria	
1.2.5. Formación inicial del docente de primaria	
1.3. Características del buen docente de primaria en México	39
1.3.1. Características del buen docente	
1.3.2. Características del buen docente de primaria en México	
1.4. La implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica y el enfoque de educación por competencias en el aula	49
1.5. Reflexiones sobre el docente de primaria en México	53

2.1. Evaluación del desempeño docente: conceptos fundamentales	55
2.1.1. Evaluar para lograr la calidad educativa	
2.1.2. Modelos de evaluación del desempeño docente	
2.1.3. Recomendaciones para la evaluación del desempeño docente	
2.1.4. Sistema de evaluación del desempeño docente	
2.2. El papel del directivo en la evaluación del desempeño de los docentes	72
2.2.1. Estilos de dirección	
2.2.2. El liderazgo pedagógico de un director para evaluar a sus docentes	
2.3. Sustento del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente	82

3.1. Evaluaciones del desempeño docente de nivel primaria: desde el ingreso a la licenciatura hasta ejercer la profesión	84
3.1.1. Formación inicial	
3.1.2. Ingreso al servicio del SEN	
3.1.3. Formación en servicio	
3.1.4. Programas de promoción y estímulos	
3.2. Tipos de evaluaciones que se aplican actualmente en México	86
3.2.1. Exámenes estandarizados	
3.2.2. Portafolio de evidencias	
3.2.3. Programas de promoción y estímulos docentes	
3.3. Evaluaciones internacionales	106
3.4. Uso de los instrumentos de evaluación docente en México	109

CAPÍTULO IV. Método	111-120
4.1. Objetivo general.....	111
4.2. Objetivos específicos.....	111
4.3. Escenario.....	112
4.4. Diseño de investigación.....	112
CAPÍTULO V. Resultados	121-149
5.1. Detección de necesidades.....	121
5.2. Exploración.....	123
5.3. Diseño del Sistema de Evaluación para Mejorar el Desempeño Docente (SiEMeDD)	140
CAPÍTULO VI. Discusión y conclusiones	150-162
Referencias	163-175
Anexos	176-253

Anexo 1. Detección de necesidades: instrumentos de observación y entrevistas.

Anexo 2. Instrumento de Observación del Desempeño Docente (IODD).

Anexo 3. Guiones de entrevista de docentes, madres de familia y directora.

Anexo 4. Ejemplo del análisis de contenido: ¿Qué hace con los resultados de la evaluación de la directora?

Anexo 5. Anécdota: Un recorrido por "Los pedregales".

Anexo 6. Competencias profesionales que evalúa el SiEMeDD

Anexo 7. Línea del tiempo de las evidencias del ciclo escolar.

Anexo 8. Portafolio docente.

Anexo 9. Resultados de la socialización del SiEMeDD.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Instancias responsables de los docentes en servicio de nivel primaria

Figura 2. Elementos que definen un proceso de evaluación

Figura 3. Información que contienen los formatos de las evidencias del portafolio

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Esquema general de la educación escolarizada

Tabla 2. Clasificación de las Escuelas Primarias y sus características

Tabla 3. Normatividad docente

Tabla 4. Trayectos formativos de la Licenciatura en Educación Primaria

Tabla 5. Competencias docentes de acuerdo con Coronado (2009)

Tabla 6. Competencias docentes según el proyecto Alfa Tuning, América Latina

Tabla 7. Competencias genéricas del egresado de la Licenciatura en Educación Primaria: Plan de estudios 2012

Tabla 8. Competencias profesionales del egresado de la Licenciatura en Educación Primaria: Plan de estudios 2012

Tabla 9. Rasgos deseables del egresado de la Licenciatura en Educación Primaria: Plan de estudios 1997

Tabla 10. Comparación de los Modelos de evaluación docente

Tabla 11. Comparación de los estilos de dirección

Tabla 12. Estructura del IDCIE

Tabla 13. Niveles de eficiencia del IDCIE

Tabla 14. Estructura del EXI-LEPRI

Tabla 15. Estructura del EGC-LEPRI

Tabla 16. Estructura del examen ACREL-EPRIM

Tabla 17. Estructura del Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes para Primaria

Tabla 18. Estructura de la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica

Tabla 19. Estructura del examen "Preparación Profesional" para los docentes de educación primaria

Tabla 20. Factores y puntajes del PNCM

Tabla 21. Permanencia mínima para la promoción a un nivel superior de estímulo

Tabla 22. Factores del Escalafón Vertical

Tabla 23. Características de los instrumentos utilizados

Tabla 24. Temas que se exploran en el apartado B

Tabla 25. Tipos de evidencia del portafolio

Tabla 26. Estructura del portafolio

Tabla 27. Ejemplo de las listas de cotejo

Tabla 28. Ejemplo de las guías de calificación por bimestre

Tabla 29. Ejemplo de las guías de calificación por competencia

Tabla 30. Ejemplo de los niveles de entrega por bimestre

Tabla 31. Ejemplo de los niveles de desempeño por competencia

RESUMEN

El desarrollo de un país depende del nivel educativo de sus ciudadanos por lo que la calidad educativa es asunto de interés nacional. Para que un sistema educativo sea de calidad, deben evaluarse todos los elementos vinculados con la educación. El presente proyecto se centra en el docente porque es el encargado de vincular el currículo escolar con la práctica.

El presente trabajo tiene como objetivo diseñar un sistema de evaluación formativo para docentes de escuelas primarias públicas de la Ciudad de México basado en un modelo integral: autoevaluación, portafolio y rendimiento académico de los alumnos. El diseño de este sistema se realizó como parte del proyecto "Solucionar los retos escolares que enfrenta una primaria mediante propuestas de evaluación educativa" que se desarrolla en el Centro Comunitario "Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro" de la Facultad de Psicología, UNAM a cargo de la Mtra. Valentina Jiménez Franco.

Para la construcción del sistema se siguieron tres etapas. En la primera se realizó una detección de necesidades en un centro escolar de la Ciudad México ubicado en contexto desfavorecido y junto con la directora se eligió la problemática más urgente a resolver "conocer y mejorar el desempeño de los docentes". Después, para conocer las características del desempeño de los docentes dentro del aula se elaboró y aplicó el Instrumento de Observación del Desempeño Docente (IODD), y se obtuvieron los siguientes resultados más relevantes: los docentes realizan su planeación pero no la perciben como una herramienta útil al momento de dar su clase; utilizan material didáctico como el pizarrón y el libro de texto, estrategias pedagógicas como la exposición y repetición, y como estrategia de evaluación utilizan sobre todo la asignación de una calificación numérica en cualquier trabajo. En la segunda etapa, se realizaron entrevistas al personal docente, madres de familia y directora para explorar sus experiencias acerca de la evaluación docente. Algunos de los resultados de estas entrevistas fueron que los docentes prefieren ser evaluados mediante la observación de su trabajo en el aula y por el director (a) ya que conoce el contexto educativo. Por último, con base en los resultados anteriores se eligieron las características del Sistema de Evaluación para Mejorar el Desempeño Docente (SIEMODD), las cuales son: tener una finalidad formativa; ser dirigido por el director (a); estar constituido por tres modelos: la autoevaluación, el portafolio y el rendimiento académico de los alumnos; y evaluar las nueve competencias profesionales del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

Palabras clave: docente, evaluación docente, sistema de evaluación, primaria, portafolio.

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de tesis forma parte del Programa "Solucionar los retos escolares que enfrenta una primaria mediante propuestas de evaluación educativa" que se realiza en el Centro Comunitario Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro de la Facultad de Psicología de la UNAM.

El proyecto comenzó apoyando a un centro educativo en la detección de sus necesidades escolares, para posteriormente proponer un trabajo de intervención que solucionara la problemática más urgente que enfrentaba. Esta problemática fue que los docentes enfrentaban diversas dificultades¹ cuando impartían sus clases. Al comentar estas dificultades con la directora, ella manifestó su interés en conocer el desempeño de cada uno de los docentes para apoyarlos, por lo que se acordó trabajar el tema: "Conocer y mejorar el desempeño de los docentes".

El **docente** es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos al compartir experiencias y saberes en un proceso de construcción conjunta del conocimiento. En parte, la importancia del docente en la educación radica en que está en interacción constante con los alumnos y está a cargo del proceso de enseñanza (Arbesú et al., 2008; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Mayorga, 2004; Montenegro, 2003; Pimienta, 2008; Román y Murillo, 2008).

En México, los **docentes de educación primaria** que laboran en instituciones públicas son considerados trabajadores del Estado y son definidos como el personal que desempeña funciones pedagógicas y cumple obligaciones como las siguientes: auxiliar el desarrollo de la formación integral de los alumnos; organizar las actividades educativas diarias; adecuar las tareas educativas a las características y necesidades de los alumnos y del contexto; desempeñar con eficiencia sus funciones; cumplir con las comisiones especiales que se les asignen; asistir y participar en las reuniones del Consejo Técnico Consultivo así como a las reuniones que convoque el director y cumplir con los acuerdos que aquí se establezcan; asistir a los cursos de capacitación pedagógica; vigilar y cuidar la disciplina e higiene; vigilar la regular y puntual asistencia de los alumnos y ejemplificar con su conducta; mantener sus salones de clase en buenas condiciones de orden e higiene; y organizar la ceremonia de honores a la bandera (DOF, 20 de enero de 1946; DOF, 28 de diciembre de 1963; DOF, 7 de diciembre de 1982).

¹ 1) Las estrategias pedagógicas que usaban no eran suficientes para desarrollar el enfoque de competencias del Plan y los programas vigentes, 2) No evaluaban a sus alumnos con fines formativos y 3) Tenían dificultades para atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Con el objetivo de elevar la calidad de la educación pública han surgido acuerdos nacionales que establecen acciones para mejorar la preparación, capacitación y actualización que reciben los docentes de educación básica. En este sentido, destacan dos acuerdos: El primero es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en 1992, que tiene como base tres estrategias: 1) la reorganización del sistema educativo, 2) la reformulación de contenidos y materiales educativos y 3) la revaloración social de la función magisterial (SEP, 1992).

El segundo acuerdo es la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada en 2008, la cual se compone por cinco ejes y diez acciones que deben trabajarse para mejorar la calidad educativa. El eje dos se denomina "Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas" y se compone por tres acciones: 1) ingreso y promoción, 2) profesionalización y 3) incentivos y estímulos. Mientras que el eje cinco llamado "Evaluar para mejorar", establece como única acción la evaluación (Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 2008).

En el marco de la ACE, se han observado los siguientes avances: 1) creación del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, 2) surgimiento del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, 3) reformulación de los lineamientos del PNCM, 4) creación del Programa de Estímulos a la Calidad Docente, y 5) creación de la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (SNTE, 2008).

Como se puede observar, existe una preocupación constante por mejorar la preparación que se les proporciona a los docentes, sin embargo, las acciones que se han emprendido no han tenido los resultados deseados porque los docentes siguen teniendo dificultades al impartir su clase.

En este entendido, la evaluación es un proceso que actualmente resulta fundamental para que un sistema educativo sea de calidad, y se define como un proceso sistemático y riguroso que tiene como fin recolectar información (cuantitativa y/o cualitativa), a través de procedimientos válidos y fiables, que permitan hacer juicios de valor fundamentados y ajustados a la realidad que se está evaluando para tomar decisiones (Castillo, 2002; Pimienta, 2008; Romero, 2005).

Actualmente, la forma más común de evaluar a los docentes en México es a través de exámenes estandarizados que casi siempre evalúan los conocimientos de los alumnos. Por lo anterior, hace falta conocer el desempeño del docente en el aula, entendido como conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores

que posee el docente al momento de dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje (Montenegro, 2003).

Otro aspecto a considerar en la **evaluación del desempeño docente**, es quién debe ser la persona encargada de evaluar a los docentes. Las evaluaciones que actualmente se aplican en México son externas, por lo que hace falta una evaluación que esté a cargo de una persona que interactúe constantemente con los docentes, como es el caso del director (a), es decir, una evaluación interna.

En este trabajo de tesis se consideró que un **director (a)** debe impulsar la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes, generar las condiciones propicias para que los alumnos obtengan los resultados académicos esperados, y ser un líder pedagógico dentro de su centro escolar (Aguilera, 2011; Estefanía y López, 2003; Tejeda, 1998).

En este sentido, un **líder pedagógico** es quien coordina, conoce, apoya y se involucra en el trabajo realizado por los docentes, para que se obtengan mejores logros y resultados. Los directores que lo ejercen se caracterizan por llevar un seguimiento de todas las actividades educativas del personal docente, para lo cual implementan procesos sistemáticos de evaluación interna que les permite conocer el desempeño y las necesidades del profesorado, para retroalimentar los procesos educativos y tomar decisiones de mejora (Aguilera, 2011; García, 2010; Seguel, 2012).

Por todo lo anterior, el **objetivo general** del presente trabajo fue diseñar un sistema de evaluación formativo para docentes de escuelas primarias públicas de la Ciudad de México basado en un modelo integral: autoevaluación, portafolio y rendimiento académico de los alumnos.

Para el diseño del sistema fue necesario cumplir con los siguientes objetivos: conocer el desempeño de los docentes, conocer sus experiencias sobre evaluación interna y externa, y por último, diseñar un sistema de evaluación formativa para mejorar el desempeño de los docentes del centro escolar. En el presente proyecto se reporta la información de los tres objetivos mencionados, los dos primeros en los apartados de "Método" y "Resultados" y el tercero solo en "Resultados", ya que es el objetivo fundamental de este trabajo. Es importante señalar que la aplicación del sistema de evaluación no forma parte de los alcances de este trabajo.

CAPÍTULO I. EL DOCENTE DE PRIMARIA EN MÉXICO

El presente capítulo muestra un panorama de quién es el docente de nivel primaria en México. En primer lugar, se expone la historia de la profesión docente desde la Independencia hasta la actualidad: a) la transformación de una profesión libre a una profesión de Estado con motivo del surgimiento de las escuelas normales, b) la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como organismo rector de la educación nacional, c) el surgimiento y progresión del Sindicato Nacional de Trabajadores (SNTE) como representante legal del magisterio, así como las problemáticas que el magisterio ha tenido desde 1958 y las acciones emprendidas para afrontarlas, y d) la situación actual del profesorado. En segundo lugar, se describen a los docentes de nivel primaria aludiendo a la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN), las características generales de nivel primaria, las instancias de la SEP encargadas del personal docente, la normatividad bajo la cual se rigen y la trayectoria que se debe seguir para ser docente. En tercer lugar, se enlistan las características del buen docente de educación básica y en específico, de nivel primaria en México, para lo cual se muestran varios perfiles de egreso. En cuarto lugar, se describen algunas investigaciones que muestran cómo los docentes de educación primaria realizan su práctica en el aula para valorar si es congruente con los principios de la RIEB, principalmente con el enfoque de educación por competencias. Para concluir, se incluye una reflexión sobre la situación actual del docente de primaria en México.

1.1. Breve historia del profesorado de primaria en México

1.1.1. De una profesión libre a una profesión de Estado: creación y expansión de las escuelas normales

En las primeras décadas del México independiente (1821-1866), la educación primaria era impartida por compañías particulares y corporaciones eclesiásticas, y la docencia se caracterizó por ser una profesión prácticamente libre, ya que no se requería una formación especializada para ejercerla. Los únicos requisitos para ser docente eran una autorización otorgada por compañías particulares o el Ayuntamiento y aprobar una serie de exámenes que valoraban conocimientos elementales de educación primaria, la cual se cursaba en cuatro años (Arnaut, 1989,1998; Curiel, 2001; Oikión, 2008).

La Compañía Lancasteriana fue la institución educativa más importante de la época (1822-1890) al impartir la educación elemental, otorgar licencias para ejercer la docencia y efectuar los primeros intentos en México por preparar a jóvenes para las tareas de la docencia (Curiel, 2001).

En el periodo de 1867 a 1910 la profesión docente se transformó de una profesión libre a una profesión de Estado; lo que derivó principalmente en la creación y expansión de las escuelas normales y en que el Estado empezó a dar trabajo a los profesores. En este sentido, en 1867 empezaron a expedirse leyes sobre la creación de las escuelas normales². A pesar de esta legislación, se crearon pocas escuelas debido al contexto de inestabilidad que caracterizó al país la mayor parte del siglo XIX³, y fue hasta la década de 1880 cuando surgieron escuelas normales que tuvieron permanencia y trascendencia.

El primer intento sistemático y formal de la educación normal fue la Escuela Modelo de Orizaba, Veracruz, fundada en 1883 por Enrique Laubscher. En 1885, el pedagogo Enrique C. Rébsamen se incorporó a esta escuela donde fundó la Academia Normal en la que ofreció cursos de perfeccionamiento para profesores. Para ello diseñó un Plan de estudios que incluía la pedagogía (general y filosófica, histórica y aplicada), y también por primera vez se incluyó la ciencia pedagógica.

La Academia Normal tuvo tal éxito que repercutió en todo el país e hizo evidente la necesidad de fundar instituciones semejantes. Así en 1886 se fundó la Escuela Normal de Jalapa, Veracruz y en 1887 la Escuela Nacional para Profesores del Distrito Federal. Para 1900, había en el país 45 escuelas normales ubicadas en zonas urbanas. Con lo anterior, la concepción de la profesión docente se transformó, pasando de ser quien conoce las disciplinas al quien sabe cómo enseñar las disciplinas (Amaut, 1989,1998; Curiel, 2001; Oikión, 2008).

Sin embargo, a pesar de la expansión de las escuelas normales, la mayor parte del profesorado en servicio no tenía título profesional, su prestigio social y profesional era menor al de otros grupos profesionales y sus condiciones laborales eran desfavorables. Ante esta situación eran pocos los aspirantes y muchos los desertores de las normales.

Más tarde, con la Revolución Mexicana (1910-1920), hubo una interrupción del proyecto educativo con motivo de la gran inestabilidad en las condiciones de trabajo del

² Por ejemplo, la Ley orgánica de la Instrucción Pública que señaló las escuelas que debían existir, incluyendo las escuelas de instrucción primaria y la normal para profesores, lo que estableció una relación entre educación pública y formación de maestros (Oikión, 2008).

³ Durante estos años el país se encontraba en una lucha de poderes entre liberales y conservadores, quienes gobernaban alternadamente al país. En relación con la educación, ambos concedieron siempre más importancia a la legislación que a su ejecución. En tales condiciones, se puede entender que en este lapso se dieron una serie de disposiciones en materia legal para la implantación de la educación normal, las cuales no se ejecutaron como lo marcaba la ley (Oikión, 2008).

profesorado como: las suspensiones y los despidos por razones políticas o económicas, el irregular pago de los sueldos, la politización del reclutamiento, la movilidad del magisterio en servicio y los cambios constantes de directivos. Debido a esta situación, comenzaron a formarse asociaciones magisteriales que intentaban influir en diferentes aspectos de la educación como la realización de política educativa y el diseño de Planes y programas de estudio. Además, poco a poco iban adquiriendo fines sindicales y políticos cada vez más explícitos como designar a sus autoridades y tener una participación más visible y directa en la política de instrucción pública (Arnaut, 1998).

1.1.2. Creación de la Secretaría de Educación Pública y origen del profesorado rural

En los años posteriores a la Revolución (1921-1940), la educación nacional tuvo varios cambios que derivaron en la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. La SEP surge como un organismo rector de la educación nacional y su principal objetivo en ese momento fue extender la educación elemental en todo el país, ya que solo 15% de la población estaba alfabetizada (Arnaut, 1989,1998; Curiel, 2001; Oikión, 2008; Ornelas, 2006, 2008).

Para lograr esta extensión, la SEP creó la educación rural, para la cual no pudieron contratar a docentes normalistas porque eran pocos los aspirantes y muchos los desertores de estas escuelas. Además, se resistían a incorporarse al sistema. Ante lo cual, decidieron contratar a personas con la mayor escolaridad —educación primaria— que conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en la comunidad a laborar.

En un principio las escuelas rurales tenían la finalidad de expandir la instrucción, pero con el tiempo ampliaron sus metas e incluyeron el mejoramiento de la comunidad. De esta forma su prioridad no era enseñar a leer, escribir y contar sino resolver los problemas inmediatos de la comunidad como: construir la escuela, vacunar, introducir agua potable, etc. De esta forma, el profesorado rural cambió la concepción del docente, de ser quien enseña disciplinas a un líder comunitario.

Las primarias rurales se establecieron con tal rapidez que el personal docente tenía muy poca preparación, por lo que al poco tiempo fue necesario fundar escuelas normales rurales. Su finalidad fue preparar a nuevos docentes para las escuelas rurales y mejorar la formación de los maestros en servicio. A finales de la década de los veinte había más de diez de estas escuelas⁴.

⁴ La primera escuela normal rural se fundó en 1922 (Arnaut, 1989, 1998; Curiel, 2001; Oikión, 2008).

Mientras surgían escuelas normales rurales seguan apareciendo normales urbanas como la Escuela Nacional de Maestros (ENM). Esta última, se creó en 1924 con los objetivos de actualizar la educación normal para estar acorde con las necesidades de la época e incrementar y mejorar la formación de maestros. Los jóvenes que deseaban incorporarse a la educación normal urbana debían contar con la educación primaria terminada. El tiempo de permanencia en las escuelas normales era de seis años, tres años destinados para los estudios de secundaria y tres más para el ciclo profesional (Arnaut, 1989, 1998; Curiel, 2001; Oikión, 2008).

Posteriormente, durante el sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) la educación primaria y normal, tanto rural como urbana, tuvo una orientación socialista. Dicha orientación tenía los objetivos de preparar a los alumnos para que comprendieran la vida en comunidad y apoyar la educación desde una visión científica del mundo y la vida, con el fin de combatir las concepciones religiosas (Curiel, 2001).

La educación socialista fue tan relevante que hubo una reforma del Plan de estudios en 1936, en la que se enfatizó la necesidad de preparar al maestro para apoyar las actividades económicamente productivas de la comunidad más que las actividades de lectura, escritura y el cálculo. No obstante, la educación socialista no logró cambios profundos ni permanentes porque tuvo varios obstáculos como la oposición del clero y los padres de familia, así como la falta de maestros y su deficiente preparación académica, ya que la mayoría solo tenía la primaria. En estas condiciones era casi imposible aplicar la doctrina socialista a la realidad mexicana, porque para los maestros era confuso comprender esta orientación y mucho más implementarla (Oikión, 2008).

La mayoría del profesorado rural y una parte del urbano seguía reclutándose entre los aspirantes que no habían realizado estudios normalistas, aunque de 1921 a 1940 surgieron escuelas normales. Además había una intensa rotación de docentes rurales en servicio debido a la rapidez y el carácter masivo del reclutamiento, los bajos sueldos y al medio adverso en que trabajaban. Por estas razones, continuaron disminuyendo los aspirantes y aumentando la deserción de estudiantes.

En este mismo período, la SEP amplió la cobertura de la educación elemental en todo el país, debido a que tenía bajo su dependencia a más de la mitad del sistema escolar, del personal docente y del gasto público de la educación primaria urbana y rural del país. Sin embargo, la centralización generó un gran crecimiento, complejidad e inestabilidad en la SEP, lo que facilitó que reconociera oficialmente a las organizaciones magisteriales. De esta forma, mientras la SEP estaba creciendo, continuaron apareciendo

las sociedades magisteriales que adoptaron un carácter sindical más acentuado, lo que sometió al magisterio a mayores presiones políticas (Arnaut, 1989, 1998; Ornelas 2006, 2008).

1.1.3. El Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación y las crisis constantes del magisterio

De 1943 a 1957 había dos asuntos urgentes por atender en la educación: normalizar la relación política y laboral entre la SEP y el representante sindical del magisterio, y suprimir la educación socialista.

Para suprimir la educación socialista, en 1944 se reformaron los Planes y programas de estudio de la enseñanza primaria y normal. Esta reforma tuvo como finalidad uniformar a las escuelas rurales con las urbanas, lo que implicó cambios significativos para el profesorado rural debido a que se hizo énfasis en los contenidos propios de la educación como la lecto-escritura y el cálculo, reduciéndose las actividades que los vinculaban con el desarrollo de las comunidades. Con este acto la concepción del docente regresó a ser el que sabe enseñar disciplinas (Arnaut, 1998; Curiel, 2001; Oikión, 2008).

Para mejorar la relación laboral y política entre la SEP y el magisterio, en diciembre de 1943 el gobierno federal reconoció la representación legal del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y redistribuyó sus áreas de influencia. La problemática principal que tenía que resolver la SEP y el SNTE era la carencia de título y de definitividad de 18 mil docentes federales —en su mayoría rurales— de educación primaria. La solución fue crear en 1944 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). Este instituto tenía la misión de regularizar la condición profesional de los docentes sin título a través de impartir cursos que se vincularon a un sistema de movilidad escalafonaria y al aumento progresivo de sueldos. Sus funciones fueron: titular, basificar y escalafonar a los docentes, así como mejorar los sueldos cada vez que avanzaban en sus estudios.

Las acciones del IFCM pronto comenzaron a dar frutos y para finales de la década de los setenta el perfil del profesor de primaria en servicio era muy distinto: la gran mayoría tenía título y una plaza definitiva en la SEP (Arnaut, 1998).

Durante el periodo de 1958 a 1984 el magisterio vivió en crisis constantes, ante las cuales se emprendieron diversas soluciones poco efectivas. En 1958, las problemáticas que enfrentaron los maestros en servicio se debieron al achatamiento de la pirámide salarial y profesional del magisterio, que se tradujo en los siguientes hechos: a) disminución de la movilidad por reemplazo debido a que las mejores plazas estaban ocupadas por profesores que aún no tenían los años requeridos para jubilarse; b) poco interés de los maestros de mayor antigüedad en jubilarse; c) las plazas cada vez eran menos atractivas ya que únicamente había en zonas rurales; y d) la disminución del salario (Arnaut, 1998).

Del mismo modo, los maestros en formación enfrentaban problemas como: la mayoría de los egresados de las normales no ejercían como docentes porque ingresaban a otra profesión de mayor prestigio, los requisitos de ingreso eran mínimos y ninguno de carácter profesional, y había un alto abandono escolar en las normales —73% en las instituciones urbanas y 75% en las rurales—.

A principios de 1970 se agudizaron estos problemas con motivo de que el IFCM casi había terminado con su tarea de titular a los maestros en servicio. Además, surgió un desequilibrio entre la oferta y la demanda de los profesores de primaria porque había un creciente desempleo de los egresados de las normales (Arnaut, 1998). En los próximos años estas problemáticas empeoraron, sin embargo se emprendieron soluciones en tres momentos.

El primero (1958-1970) fue mediante la creación del Plan de Once Años. Éste consistió en la ampliación de la cobertura de la educación primaria federal —con motivo del crecimiento demográfico acelerado— y en dos reformas del Plan de estudios de las escuelas normales, una en 1959 y la otra 1969. En la última reforma, se separó el ciclo secundario y el profesional en aquellas escuelas normales que ofrecían ambos servicios y se amplió el ciclo profesional de tres a cuatro años.

En un segundo momento (1970-1976) se ejecutaron tres acciones relevantes: 1) se reconoció la enseñanza normal en el nivel superior mediante la Ley de Educación Federal y la de Profesores⁵, 2) en 1972 se reformó el Plan de estudios de la enseñanza normal para que sus egresados salieran con el título de profesor más el certificado de

⁵ La enseñanza normal alcanzaba el nivel superior en la ley pero no en los hechos, ya que seguían careciendo de estudios de nivel medio superior (Arnaut, 1989, 1998; Curiel, 2001; Oikión, 2008).

bachillerato, y 3) se crearon los programas de licenciatura en preescolar y primaria para el magisterio en servicio.

El tercer momento fue entre 1978 y 1984. En 1978 se creó por decreto presidencial la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), como una instancia de formación paralela a las escuelas normales con un sistema escolarizado. Posteriormente, en 1984, esta Universidad adquirió la función de un centro de nivelación profesional de maestros mediante los programas de educación a distancia. En el mismo año el presidente Miguel de la Madrid estableció que todos los tipos de especialidades de la educación normal se elevaran al grado de licenciatura gracias al establecimiento del bachillerato como antecedente obligatorio de la enseñanza normal (Arnaut, 1989, 1998; Curiel, 2001; Oikión, 2008; Ormelas, 2006).

Desafortunadamente, ninguna de estas soluciones tuvo el efecto que se deseaba, incluso el establecimiento de la educación normal como licenciatura no generó aumento del ingreso en la enseñanza normal, lo que trajo como consecuencia un déficit de maestros.

Las razones de este déficit de aspirantes a profesores se debió a que no había rapidez ni seguridad para ingresar al campo de trabajo, ya no era una carrera corta, los salarios cada vez eran menos atractivos, había poca posibilidad de ascender dentro del servicio, y a pesar de que ya eran licenciados no redituaba en términos salariales y de reconocimiento social (Arnaut, 1998).

Al elevarse a nivel licenciatura la educación normalista, las escuelas Normales no estaban preparadas para asumir el modelo universitario de organización académica, y desafortunadamente para el inicio de la década de los noventa la situación fue la siguiente: su forma de organización y gestión había cambiado muy poco; la mayoría estaba debilitada académicamente; carecían de infraestructura; y los docentes que desarrollaban investigación no contaban con la formación, experiencia ni con las condiciones necesarias para ello (Guevara y González, 2004).

El profesorado en servicio también vivió situaciones adversas debido al crecimiento de la tasa de deserción temporal mediante licencias sin goce de sueldo y la deserción definitiva, por abandono o renuncia (Arnaut, 1998).

Para subsanar el déficit de maestros, las autoridades educativas tuvieron que recurrir de nuevo a la contratación de maestros no normalistas con estudios de bachillerato, y a veces, de secundaria. Además, la SEP se había convertido en un departamento gigantesco de pagaduría de cientos de miles de maestros y empleados. Por

ello, a partir de los años setenta la SEP ya ocupaba la mayor parte de su tiempo en atender conflictos internos y con el sindicato.

Aunado a lo anterior, la calidad de la enseñanza normal era deficiente y por lo general las actividades de actualización, capacitación y mejoramiento profesional del magisterio se habían convertido en programas de titulación con fines escalafonarios y poco habían aportado para la mejora de la calidad de la enseñanza normal (Arnaut, 1998; Ornelas, 2006, 2008).

Acciones ante la crisis del magisterio: de 1992 a la actualidad

Durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se atendió la crisis de la profesión docente —déficit de aspirantes, egresados y maestros en servicio— y el exceso de responsabilidades que había adquirido la SEP, al grado de descuidar la calidad de la enseñanza primaria y normal (Arnaut, 2010; Ornelas, 2006, 2008).

La forma de solucionar estas circunstancias fue la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992. En este documento se estableció como objetivo elevar la calidad de la educación básica y normal, mediante tres estrategias: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial. Dentro de las acciones del ANMEB destaca la descentralización de la educación básica y normal, que desde 1992 pasó a ser responsabilidad de cada Estado.

A pesar de este acuerdo ha sido necesaria la creación de más acuerdos y programas sociales. Primero surgieron programas para la formación continua del profesorado en servicio. En 1992, surgió el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) con el objetivo de elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio en servicio —actualización, capacitación y superación— y de la distribución de incentivos a docentes de educación básica (SEP, 1992) (ver el Capítulo III).

El PNCM ha permitido la mejora del desempeño de muchos docentes lo que ha repercutido en su salario. Durante el ciclo escolar 2010-2011, 34% del total de los docentes de primaria del país (571,389⁶) fueron evaluados por este Programa. A partir de su creación ha tenido dos reformas, una en 1998 y la más actual en 2011, la cual sigue vigente (SEP, 2013).

⁶ Cifra que no considera la primaria indígena.

En 1995, inició el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap). Su objetivo es regular los servicios de formación continua ampliando las posibilidades de todos los docentes en servicio para acceder a una formación permanente de alta calidad. Este programa ha tenido los siguientes resultados: creación de 32 instancias estatales como responsables de los servicios de formación continua en los estados; instalación de 574 centros de maestros; cobertura de casi 100% de formación continua, a través de los cursos básicos nacionales; y el diseño y puesta en marcha del Servicio de Asesoría Académica a las Escuelas (SAAE) orientado a impulsar actividades de formación continua para directores y supervisores, a propósito de potenciar sus capacidades para asesorar a las escuelas y a sus colectivos docentes. El objetivo principal del programa sigue vigente pero ha cambiado de nombre⁷ (FLACSO, 2008).

Posteriormente, se crearon programas para mejorar la formación inicial del profesorado. En 1996, apareció el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico en Escuelas Normales (PTFAEN), para garantizar la congruencia entre la formación de los maestros con los propósitos, contenidos y prácticas de la educación básica. Además, asegurar la renovación académica y la gestión institucional para favorecer el proceso formativo de los futuros docentes. De los avances del PTFAEN destacan: realización de diversas reformas curriculares en todas las licenciaturas que imparten las escuelas normales; oferta de talleres nacionales, regionales y estatales de actualización para los profesores de las normales; apoyo en la infraestructura y recursos materiales; fortalecimiento de las funciones directivas y la realización de evaluaciones tanto internas como externas a las escuelas normales (Guevara y González, 2004; SEP-SEByN, 2003).

En 2002, se creó el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin) con el objetivo central de fortalecer los procesos de gestión institucional de las escuelas normales públicas, a partir del mejoramiento de la planeación y evaluación en los planteles para mejorar los resultados de aprendizaje de los futuros maestros. Este programa consiste en distribuir recursos económicos adicionales al presupuesto que se le asigna anualmente a una escuela normal. Para recibir este apoyo, la escuela normal debe construir un plan de mejora a largo plazo con metas específicas por año. Hasta el ciclo escolar 2003-2004, el Promin había beneficiado a 207 escuelas

⁷ A partir del 2007, el Pronap se encuentra en un periodo de transición hacia otro estadio, un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, con la finalidad de regular con eficacia y eficiencia los servicios de formación continua (FLACSO, 2008).

normales y regularmente los recursos se han orientado a las siguientes acciones: la aplicación de los Planes y programas de estudio; el desarrollo profesional de maestros, personal de apoyo y directivo; actividades complementarias para la formación de los estudiantes; y el mejoramiento de la infraestructura física.

A pesar de la creación de los programas para mejorar la formación continua del profesorado, para el 2003 no había resultados pertinentes ni suficientes, ya que tuvieron escasos efectos en el desarrollo profesional de los maestros y en la mejora de los resultados del sistema educativo. De igual forma, las acciones emprendidas para la formación inicial no tuvieron los resultados esperados ya que los egresados de las escuelas normales no cumplían con el perfil de egreso establecido en los Planes y programas de estudios⁸.

Por otra parte, para ingresar al servicio, de las 32 entidades federativas de la República, solo 13 aplicaban exámenes como mecanismos de selección para incorporar a los maestros al servicio. Las razones por las que algunos estados incorporaron criterios de selección fueron: la insuficiencia de plazas para contratar a todos los egresados de las escuelas normales; ingreso al servicio de personas sin el perfil profesional requerido; procedimientos discrecionales en el otorgamiento de plazas como la comercialización de plazas y derecho de los jubilados a heredar la plaza; y a la facultad otorgada al SNTE para decidir sobre 50% de los aspirantes a ocupar plazas vacantes (Guevara y González, 2004).

Dado que las problemáticas que dieron origen a los programas antes descritos siguen vigentes, han surgido nuevos acuerdos para prolongarlos. Destaca la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), firmada en 2008 con el objetivo de mejorar la calidad de la educación (Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 2008).

En el marco de la ACE, destacan dos acciones que repercuten directamente en la mejora del docente de México. La primera fue la creación, a partir de 2008, del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes para ingresar al servicio. Este concurso surge con el motivo de solucionar las problemáticas relacionadas a la selección y contratación del profesorado (SNTE, 2008). Para mayor detalle ver el Capítulo III de este trabajo.

⁸ Esta situación se debió principalmente a las siguientes formas de enseñanza que aplicaron algunos de los docentes normalistas: poca diversificación de los recursos de aprendizaje y de las estrategias de enseñanza; falta de evaluación formativa; falta de dominio sobre los contenidos y los enfoques de los programas actuales; y poca orientación de los profesores normalistas a sus estudiantes durante sus prácticas para el análisis y reflexión de sus experiencias (SEP-SEBYN, 2003).

La segunda fue la firma, en 2011, del Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Este acuerdo se firmó dado que el SEN no contaba con un esquema universal e integral que permitiera obtener diagnósticos de las competencias profesionales y del desempeño de docentes frente a grupo, directivos y docentes en actividades técnico pedagógicas. En 2012 se aplicó el primer examen derivado de este acuerdo (ver el Capítulo III) (SEP-SNTE, 2011^a, 2012^a).

1.1.4. Situación actual del profesorado

A lo largo de la historia, la educación normal y la formación continua de los docentes ha venido avanzando lentamente, no obstante se tienen grandes avances aunque también grandes retos.

Un avance importante es que actualmente hay 466 escuelas normales, públicas y privadas, distribuidas en toda la república; casi 129 mil estudiantes asisten a las escuelas normales, de los cuales casi 42 mil —32.5%— cursan la Licenciatura en Educación Primaria. Estos datos son relevantes si se comparan con el número de escuelas normales que había en 1900, año en el que únicamente existían 45 escuelas.

En relación con los maestros en servicio, actualmente, la mayoría tiene una formación especializada, lo cual es un avance significativo debido a las múltiples crisis por las que ha pasado la profesión docente. Entre estas crisis resalta la de 1984, cuando a la educación normal se le dio el grado de licenciatura y existía un déficit de aspirantes por lo que se tuvo que volver a contratar a personal sin estudios especializados. A pesar de ello, hoy en día, 57.3% de los docentes de primaria tienen estudios de licenciatura, 24.6% estudios de normal primaria y 5.5% estudios de posgrado. Sin embargo, el resto no tiene estudios especializados: normal secundaria (7.8%), educación media superior (1.4%), normal preescolar (0.8%), educación básica (0.2%) y el resto (2.5%) tiene otra formación aunque no la especifican (SEP, 2012^a).

En relación con el sindicato, se sabe que las organizaciones sindicales comenzaron a formarse a partir de 1910 y que el SNTE fue reconocido oficialmente en 1943. Actualmente, la mayoría del magisterio y personal de apoyo a la educación básica y normal —más de un millón— están afiliados al SNTE, a pesar de la existencia de organizaciones sindicales estatales. El SNTE dispone de 1% del salario de sus afiliados, cifra que asciende a una cantidad alta por el número de afiliados que dispone. Lo anterior le ha dado un gran poder económico y político porque se ha venido consolidando

por factores de orden político ajenos al sistema educativo pero con consecuencias sobre el mismo (Arnaut, 2010; Guevara y González, 2004; Ornelas, 2006).

A pesar de los esfuerzos antes mencionados, persiste una serie de retos para mejorar la calidad de la enseñanza del profesorado de educación primaria. Algunos de estos retos son: a) revisar y fortalecer los sistemas de formación continua y superación profesional de docentes en servicio, para que ejerzan su papel como facilitadores y promotores del aprendizaje de los alumnos, b) actualizar a los docentes para mejorar su práctica profesional y los resultados de aprendizaje de los educandos, y c) impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación de resultados de aprendizaje de los alumnos, de desempeño de los maestros, directivos, supervisores, jefes de sector y de los procesos de enseñanza y gestión en todo el sistema educativo (SEP, 2007).

1.2. El docente de primaria en la actualidad

1.2.1. La estructura del Sistema Educativo Nacional actual

El Sistema Educativo Nacional (SEN) imparte tres tipos de educación: básica, media superior y superior, cada una con niveles, grados académicos y servicios educativos específicos (ver la Tabla 1). Además, el SEN comprende otros servicios: educación inicial, educación especial, educación para adultos y capacitación para el trabajo (SEP, 2012^a).

Tabla 1. Esquema general de la educación escolarizada

Tipo educativo	Nivel	Grados	Servicio
Educación básica	Preescolar	3	General
			Indígena
			Comunitaria
	Primaria	6	General
			Indígena
			Comunitaria
	Secundaria	3	General
			Técnica
			Telesecundaria
Para trabajadores			
Educación media superior	Profesional técnico	3 grados / 2 a 5 años	Centros de Estudios Tecnológicos (CET)
			Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte)
			Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep)
			Otros

	Bachillerato	3 grados / 2 a 4 años	General
			Tecnológico
Educación superior	Técnico Superior	2 años	Universidades tecnológicas
			Otros
	Licenciatura	4 años o más	Normal
			Universitaria
			Tecnológica
	Posgrado	Depende del programa	Especialidad
Maestría			
Doctorado			

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2012^a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2011-2012.*

1.2.2. La educación primaria y su profesorado

La educación primaria es el segundo nivel en la educación básica y tiene como objetivo desarrollar de manera integral las capacidades individuales, de comunicación y relación social de los alumnos así como brindar las habilidades, los conocimientos primordiales (la lecto-escritura, el cálculo y los conceptos culturales básicos) y la formación que sirva como base para posteriores aprendizajes (DOF, 7 de diciembre de 1982).

La clasificación de las escuelas de nivel primaria dependen de: 1) su ubicación: urbanas y rurales; 2) su organización: completa, incompleta, unitarias y rurales unitarias completas; 3) por la permanencia de los alumnos en el plantel: internas, medio internas y externas; 4) por el tipo de alumnado al que presten servicios: comunes, especiales y bilingües o biculturales; 5) por el sexo de los alumnos: unisexuales y mixtas; 6) por su dependencia económica: federales, federalizadas, coordinadas, escuelas artículo 123 y por cooperación Clave "C"; 7) por su turno de trabajo: matutinas, vespertinas, nocturnas, de tiempo completo y jornada ampliada; 8) por el tipo de servicio: general, indígena y cursos comunitarios; y 9) por método de enseñanza: escolarizada, no escolarizada y mixta (ver la Tabla 2) (DOF, 7 de diciembre de 1982; SEP, 2012^a).

La educación primaria se cursa en seis grados y su conclusión es requisito indispensable para ingresar a la secundaria. La modalidad escolarizada se otorga para niños y jóvenes de 6 a 14 años de edad. Este nivel educativo es obligatorio desde 1917. Actualmente se rige por el Plan de Estudios de la educación básica del año 2011 (DOF, 9 de febrero de 2012; SEP, 2012^a, 2011).

La matrícula total nacional del SEN, en educación primaria, se conforma por aproximadamente 14,9 millones de alumnos, distribuidos en 99 mil escuelas que son atendidas por 573 mil docentes (SEP, 2012^a).

Tabla 2. Clasificación de las Escuelas Primarias y sus características

Clasificación		Características
1. Por ubicación	Urbanas	Se localizan en núcleos de población mayores de 2,500 habitantes.
	Rurales	Se localizan en núcleos de población menores de 2,500 habitantes.
2. Por organización	Completa	Escuelas que imparten los seis grados de educación primaria y tienen un maestro por cada grado.
	Incompleta	Escuelas que, independientemente del número de grupos y maestros con que cuentan, no imparten el ciclo completo de educación primaria.
	Unitarias	Escuelas que cuentan con un solo maestro, independientemente del número de grados o grupos que atiendan.
	Rurales unitarias completas	Escuelas en las que uno o dos maestros atienden los seis grados de educación primaria.
3. Por la permanencia de los alumnos en el plantel	Internas	Escuelas cuyos alumnos residen en el plantel y reciben alimentación completa dentro del mismo.
	Medio internas	Escuelas en las que los alumnos permanecen en el plantel, además de las horas de clase, el tiempo necesario para que se les proporcione uno o dos alimentos.
	Externas	Escuelas cuyos alumnos permanecen en el plantel únicamente durante las horas de clase.
4. Por el tipo de alumnado	Comunes	Atención de alumnos típicos.
	Especiales	Atención de alumnos atípicos.
	Bilingües o biculturales	Imparten educación a los diferentes núcleos étnicos que existen en el país.
5. Por el sexo de los alumnos	Unisexuales	Atienden a alumnos de un solo sexo.
	Mixtas	Atienden simultáneamente a alumnos de ambos sexos.
6. Por dependencia económica	Federales	La SEP está a cargo del sostenimiento, control técnico y administrativo.
	Federalizadas	El sostenimiento, control técnico y administrativo se rige por convenios suscritos entre la SEP y las entidades federativas.
	Coordinadas	El control técnico y administrativo está a cargo de la SEP, y son sostenidas por las entidades federativas.
	Artículo 123	El control técnico y administrativo está a cargo de la SEP, y su sostenimiento corresponde a las empresas públicas y privadas en cumplimiento de la fracción XII del artículo 123 constitucional.
	Por cooperación Clave "C"	El control técnico y administrativo está a cargo de la SEP, y su administración y sostenimiento corresponden a personas físicas o morales de carácter privado.
7. Por turno de trabajo	Matutinas	De 8:00 a 12:30 horas.
	Vespertinas	De 14:00 a 18:30 horas.
	Nocturnas	De 19:00 a 21:00 horas.
	Tiempo completo	De 8:00 a 16:00 horas.
	Jornada Ampliada	De 8:00 a 14:30 horas.
8. Por el tipo de	General	Se cursa en seis años en planteles que brindan

servicio		conocimientos básicos de español, matemáticas y científicos.
	Indígena	Se imparte en el medio indígena, adapta los programas de primaria a las necesidades regionales y utiliza métodos bilingüe-biculturales.
	Cursos comunitarios	Opera en localidades rurales con menos de 100 habitantes, sus escuelas son unitarias y las áreas que imparten son: español, matemáticas y ciencias sociales y naturales. Dependen de la CONAFE ⁹ .
9. Por método de enseñanza	Escolarizada	El alumno asiste a un plantel para cubrir un programa de estudios con un calendario de actividades oficial y previamente establecido.
	No escolarizada	Enseñanza abierta o a distancia adaptándose a las necesidades de los usuarios del servicio y funcionan con el apoyo de asesores.
	Mixta	

Fuente: elaboración propia con base en CONAFE (2009). *Conócenos*. Recuperado de: <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/default.aspx>; DOF (1982, 7 de diciembre). *Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*; SEP (2012^a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*.

La cantidad de alumnos por grado escolar en primaria es de: 2,5 millones para primero, segundo y tercer grados respectivamente; 2,6 millones de alumnos en cuarto grado; 2,5 millones para quinto grado y en sexto grado 2,4 millones de alumnos.

En el ciclo escolar 2011-2012 se tuvo un nivel de deserción de 0.7% de alumnos, un índice de reprobación de 3.2% de alumnos y la eficiencia terminal fue de 95.1% de los alumnos.

La mayoría de los docentes de nivel primaria (91.5%) laboran en escuelas primarias generales; este mismo servicio absorbe el mayor número de estudiantes (93.5%) que asisten a este nivel. De esta forma, cada docente imparte clases a 26.6 alumnos en promedio.

Según el tipo de sostenimiento, la mayoría de los docentes (90.2%) laboran en el sector público; y en relación con los estudiantes, 91.6% asiste a este tipo de escuelas. Los docentes del sector público atienden a 26.4 alumnos en promedio (SEP, 2012^a).

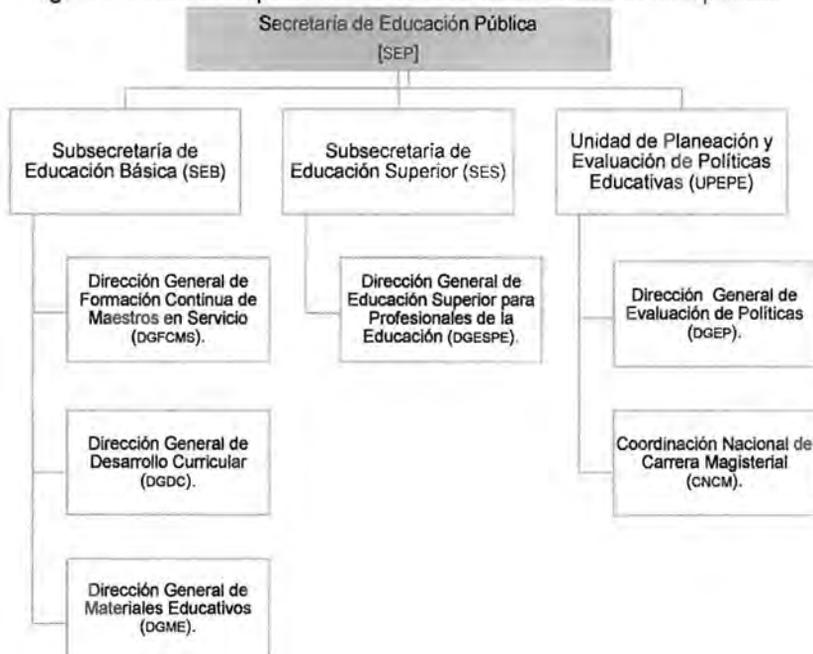
1.2.3. Instancias relacionadas con el trabajo de los docentes

La instancia responsable de vigilar y atender al profesorado en servicio es la Secretaría de Educación Pública (SEP). La SEP se integra por diversas subdirecciones

⁹ El Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE] es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado por decreto presidencial del 11 de septiembre de 1971, modificado mediante el diverso del 11 de febrero de 1982, con el objeto de allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como a la difusión de la cultura mexicana en el exterior (CONAFE, 2009).

encargadas de atender aspectos muy específicos de la educación. A continuación se señalan las instancias que se relacionan con la educación primaria (ver la Figura 1).

Figura 1. Instancias responsables de los docentes en servicio de nivel primaria



Fuente: elaboración propia con base en SEP (2012^b). *Estructura orgánica operativa*. Recuperado de: http://portaltransparencia.gob.mx/pot/estructura/showOrganigrama.do?method=showOrganigrama&_idDependencia=1

La Subsecretaría de Educación Básica (SEB) se encarga de mejorar el funcionamiento del SEN, reformando la educación básica a fin de asegurar la eficacia en el diseño e implementación de las políticas, el seguimiento permanente, la eficiencia y transparencia en la aplicación de los recursos y la rendición de cuentas, para garantizar que las políticas se centren en el alumno, el docente y la escuela. Para esto, la SEB se divide en diversas Direcciones y Coordinaciones Generales que trabajan tareas específicas. Las Direcciones de la SEB que se relacionan con el trabajo de los docentes en servicio son (SEP-SEB, 2012):

- *Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS)*, la cual regula los servicios de formación continua —capacitación, actualización y superación profesional—, ampliando las posibilidades de los docentes para acceder a una formación permanente de alta calidad (SEP-DGFCMS, 2012^a).

- *Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC)*, la cual contribuye desde el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación de los Planes y programas de estudios de la educación inicial, especial y básica, a la articulación curricular y pedagógica; garantizando la continuidad de contenidos, métodos y enfoques, para establecer una congruencia pedagógica (SEP-DGDC, 2012).
- *Dirección General de Materiales Educativos (DGME)*, la cual elabora y ofrece libros, programas de audio, de video e informáticos de alta calidad; acordes a las necesidades y diversidad de los maestros y estudiantes en toda la República (SEP-DGME, 2012).

La Subsecretaría de Educación Superior (SES) es el área encargada de impulsar una educación de calidad que permita la formación de profesionistas competitivos y comprometidos con el desarrollo regional y nacional. La SES está compuesta de distintas Direcciones y Coordinaciones Generales para distribuir y administrar los recursos y tareas en materia educativa. La Dirección de la SES que se encarga de asuntos relacionados con los docentes de educación primaria es (SEP-SES, 2012):

- *Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)*, la cual propone y coordina las políticas educativas de educación superior para las instituciones formadoras de docentes con la finalidad de lograr óptimos niveles de calidad y cobertura, así como su integración a las necesidades de la educación básica del país (SEP-DGESPE, 2012^a).

La Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas (UPEPE), actualmente Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, se encarga de los procesos de planeación y evaluación del SEN en su conjunto, incluyendo a los docentes como uno de los actores educativos. Esta instancia se compone de diferentes Direcciones y Coordinaciones. Dos de estas instancias se relacionan directamente con los docentes (SEP-UPEPE, 2012^a):

- *Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP)*, la cual tiene como objetivo desarrollar evaluaciones válidas y confiables que proveen de información pertinente y oportuna a las autoridades educativas federales y estatales para la evaluación del cumplimiento e impacto de la política educativa, la toma de decisiones y la rendición de cuentas a la sociedad (SEP-DGEP, 2008).

- *Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (CNCM)*, la cual es una instancia de la SEP reconocida por su constante búsqueda de instrumentos y mecanismos tendientes a mantener actualizado el PNCM, como un sistema de estímulos que garantice el reconocimiento al mérito de los docentes de educación básica. Esta Coordinación se caracteriza por mantener informada a la sociedad acerca de la equidad y transparencia con que opera el Programa, al difundir la información cuantitativa y cualitativa que sustentan sus resultados (SEP-CNCM, 2010).

1.2.4. Normatividad para los docentes de primaria

El marco normativo que regula la educación en México se establece en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos mismo que se reglamenta en la Ley General de Educación (LGE). Este artículo constitucional señala que: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación". De acuerdo con la Constitución y la LGE, el Estado —Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios— debe impartir la educación básica y media superior obligatoria, laica, gratuita, participativa, y orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural (DOF, 16 de noviembre de 2011; DOF, 9 de febrero de 2012).

De acuerdo con la LGE, el SEN se integra por los siguientes elementos: a) los educandos y los educadores; b) las autoridades educativas; c) el Consejo Nacional Técnico de la Educación y los correspondientes en las entidades federativas; d) los Planes, programas, métodos y materiales educativos; e) las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados; f) las instituciones de los particulares, con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios; y g) las instituciones de educación superior a las que la Ley otorga autonomía (DOF, 16 de noviembre de 2011).

Los docentes que laboran en instituciones públicas son considerados trabajadores del Estado —federales o estatales— y de base. La legislación laboral del docente se encuentra establecida en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado y en el Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la SEP.

Algunos aspectos que se abordan en la Ley Federal y en el reglamento de la SEP son: derechos y obligaciones del personal docente; asuntos que deben atender la SEP y el SNTE en conjunto; y procedimientos a seguir ante una enfermedad profesional y no profesional.

Dentro de las obligaciones del personal docente se destacan las siguientes: el desempeño de sus labores deben ser con la intensidad y calidad que se requiera

considerando la dirección de sus jefes, las leyes y reglamentos correspondientes; así como asistir a capacitación para que mejoren su preparación y eficiencia (DOF, 20 de enero de 1946; DOF, 28 de diciembre de 1963).

Además, del marco legal antes descrito, existen otros documentos importantes que definen la situación actual de la educación del país: documentos de planeación como el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 [PND] (Presidencia de la República, 2007) y el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 [PROSEDU] (SEP, 2007); acuerdos como el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB] (SEP, 1992) y la Alianza por la Calidad de la Educación [ACE] (Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos, 2008) y acuerdos secretariales como el 96, 261, 696 y 592 (ver la Tabla 3).

Tabla 3. Normatividad docente

Tipo de documento	Documentos	Características
Planeación: establecen los objetivos, las estrategias y las prioridades que durante el sexenio deben regir y dirigir la acción del gobierno.	Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND).	Consta de 5 ejes de política pública; en el Tercer Eje —Igualdad de Oportunidades— se encuentra la política educativa en el que se describen 6 objetivos que hacen referencia al docente y su labor.
	Programa Sectorial de Educación (PROSEDU).	Presenta los 6 objetivos de política educativa del PND. Cada objetivo contiene las estrategias y líneas de acción que dependen del tipo de educación.
Acuerdos Nacionales: documentos que surgen con la finalidad de mejorar la calidad educativa y proponen estrategias para lograrlo.	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB).	Constituido por tres estrategias, cada una tiene implicaciones sobre el profesorado; sin embargo, la tercera, llamada "Revaloración de la función magisterial" hace mayor énfasis en el docente.
	Alianza por la Calidad de la Educación (ACE).	Está constituido por 5 ejes, cada uno con sus respectivas acciones. Aquellos ejes y acciones que involucran a los docentes son los siguientes: 1) <i>Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas:</i> a) ingreso y promoción, b) profesionalización y c) incentivos y estímulos. 2) <i>Evaluar para mejorar:</i> a) evaluar.
Acuerdos secretariales:	No. 96	Establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias en 54 artículos divididos en XIII capítulos. En el capítulo V (del artículo 17 al 20) se establecen las características y funciones que le corresponden al personal docente al prestar sus servicios en los centros. En el capítulo VI (del artículo 21 al 28) se describen las características y funciones del Consejo Técnico Consultivo en las escuelas primarias.
	No. 261	Establece criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de licenciatura para la formación de profesores de educación básica. En los dos artículos que comprende, se desarrollan las características que debe cumplir la evaluación de los

		docentes en formación, misma que deben usar al estar en servicio. Asegurando una evaluación sumativa, sistémica, continua, integral y formativa.
	No. 696	Regula la evaluación, acreditación, promoción y certificación de los alumnos que cursan la educación básica. En éste se describen aspectos como: los componentes de la evaluación; las características y el contenido del reporte de evaluación; momentos en que los docentes deben realizar las evaluaciones y comunicarlás a los padres de familia; cómo obtener el promedio final del grado y nivel educativo; los criterios de acreditación de grado y nivel educativo; y cómo obtener el certificado de primaria y secundaria.
	No. 592	Se establece la articulación de la Educación Básica. Consta de 11 artículos de los cuales el 3º, 9º, 10º y 11º describen los lineamientos que ayudarán a la actualización y mejora de los maestros en su formación y servicio.

Fuente: elaboración propia con base en DOF (1982, 7 de diciembre). *Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*; DOF (1999, 1 de octubre). *Acuerdo número 261, que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de la licenciatura para la formación de profesores de educación básica*; DOF (2011, 19 de agosto). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*; DOF (2013, 11 de septiembre). *Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica*; Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación [ACE]*; Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 [PND]*; SEP (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica [ANMEB]* y SEP (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012 [PROSEDU]*.

1.2.5. Formación inicial del docente de primaria

Actualmente para poder llegar a ser un docente de nivel primaria, los aspirantes deben ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria que tiene una duración de 8 semestres. El Plan de estudios se compone por 52 cursos, organizados en cinco trayectos formativos¹⁰ y un espacio más asignado para el trabajo de titulación. En total comprende 291 créditos (ver la Tabla 4).

El proceso de titulación representa la fase de culminación de los estudios que le permiten al estudiante normalista obtener el título profesional para ejercer su actividad docente. Este proceso recupera los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que desarrolló durante la carrera, los cuales se demuestran mediante diversas opciones y formas de evaluación.

Las modalidades para la titulación son: a) portafolio y examen profesional; b) informe de prácticas profesionales y examen profesional; y c) tesis de investigación y examen profesional (SEP-DGESPE, 2012^b).

¹⁰ Por trayecto formativo se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinares, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes (SEP-DGESPE, 2012^b).

Tabla 4. Trayectos formativos de la Licenciatura en Educación Primaria

Trayecto	Número de cursos	Contenido	Carga académica	Valor en créditos
1. Psicopedagógico	16	Actividades de docencia de tipo teórico-práctico.	4 horas a la semana de trabajo presencial.	4.5 c/u
2. Preparación para la enseñanza y el aprendizaje	20	Actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza.	6 horas semanales.	6.75 c/u
		Actividades de carácter teórico y práctico, relacionadas con el conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje.	4 horas.	4.5 c/u
3. Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's)	7	Actividades de docencia de tipo teórico-práctico.	4 horas semanales.	4.5 c/u
4. Cursos Optativos	4 espacios curriculares	Formación complementaria e integral del estudiante.	4 horas semanales.	4.5 c/u
5. Práctica profesional	8	Actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre.	Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales.	6.75 c/u
		Ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la escuela primaria.	20 horas a desarrollarse durante 16 semanas.	6.4 créditos

Fuente: elaboración propia con base en SEP-DGESPE (2012^b). *Reforma Curricular. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012).*

1.3. Características del buen docente de primaria en México

El término “perfil de egreso” tiene cada vez mayor difusión y empleo en el ámbito de la educación, en todos sus niveles, sectores y modalidades, lo cual probablemente se deba a que el perfil de egreso es la base para elaborar el Plan de estudios, definir los contenidos, así como las formas de evaluación y acreditación para garantizar la calidad educativa que se desea.

Un perfil de egreso define lo que ha de ser logrado en algún proceso concreto de enseñanza y aprendizaje, y establece de manera precisa los conocimientos, habilidades,

actitudes y en general los aprendizajes requeridos para desenvolverse en un futuro como un buen profesionalista (Arnaz, 2012).

Actualmente en México, la Licenciatura en Educación Primaria está experimentando una reforma curricular, que incluye un nuevo perfil de egreso. Esta reforma, surge como consecuencia de acontecimientos nacionales e internacionales como la renovación permanente y acelerada del saber científico y tecnológico, y la producción continua de conocimientos. Lo anterior ha cambiado la percepción sobre las competencias que debe poseer una persona para desempeñarse satisfactoriamente dentro de la sociedad¹¹ y en el campo laboral. En este sentido, los docentes deben formar a estudiantes capaces de responder de manera satisfactoria a los cambios del mundo actual, desarrollando sus competencias (SEP, 2011^a).

1.3.1. Características del buen docente

Algunos autores han enlistado una serie de características con las que deben cumplir los buenos docentes sin importar el nivel educativo en el que impartan clase.

Los docentes deben poseer tres tipos de competencias¹²: generales, específicas y transversales. Las competencias generales permiten migrar de un campo ocupacional a otro de forma eficiente porque son aquellas que cualquier egresado de educación superior debe poseer, independientemente del área profesional de desempeño. Las competencias específicas o profesionales dan identidad y singularidad a cada profesión ya que permiten hacer las tareas propias de cada carrera; mientras que las competencias transversales se relacionan con procedimientos generales, habilidades intra e interpersonales y compromisos ético-políticos (ver la Tabla 5) (Coronado, 2009).

¹¹ Actualmente, para desempeñarse de forma satisfactoria en la sociedad es necesario poseer las siguientes características: competencias para resolver problemas, tomar decisiones, desarrollar productivamente su creatividad, relacionarse de forma proactiva y colaborativa con sus pares y la sociedad; usar estrategias para la búsqueda, análisis, síntesis, valoración y presentación de información; identificar retos y oportunidades en entornos altamente competitivos; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica que reconoce al otro como igual; respetar la ley; apreciar la participación, el diálogo, la construcción de acuerdos; poseer un pensamiento crítico y propositivo; tener un dominio generalizado de las TIC's como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación; y dominar el inglés como segunda lengua para acceder a los espacios de mayor dinamismo en la producción y circulación del conocimiento (SEP, 2011^a).

¹² Una competencia se define como el conjunto integrado y dinámico de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores que posee un sujeto, que le permiten llevar a cabo adecuadamente el logro de un objetivo (resolver un problema, tomar una decisión, realizar una actividad o una tarea, etc.) en un contexto socio-cultural determinado. La integración y articulación de los diversos elementos que constituyen una competencia, ya mencionados, permite que los sujetos extrapolen lo aprendido y lo apliquen en nuevos escenarios para responder a las demandas que les plantea la vida. Cabe mencionar que una competencia es una capacidad adaptativa, cognitivo-conductual que se traduce siempre en una acción —en el desempeño concreto— para poder responder a una demanda (Coronado, 2009; Frade, 2009; Pérez et al, 2008; Pimienta, 2008; Romero, 2005; Sarramona, 2004).

Tabla 5. Competencias docentes de acuerdo con Coronado (2009)

Generales o genéricas	Específicas	Transversales
1. Comunicación.	1. La educación como práctica social.	1. Actitud reflexiva y crítica.
2. Comprensión y producción de textos.	2. La enseñanza y el aprendizaje.	2. Conciencia política y ciudadana.
3. Resolución de problemas y toma de decisiones.	3. Docencia, investigación y extensión.	3. Autonomía, independencia y responsabilidad.
4. Manejo de relaciones interpersonales y resolución de conflictos.	4. Instituciones educativas.	4. Orientación al servicio.
5. Gestión de la información: búsqueda, selección, interpretación, integración, reelaboración, aplicación y valoración de la información.	5. La historia y política de la educación.	5. Participación y compromiso.
6. Diseño y gestión de proyectos.	6. Pedagogía y currículo.	6. Trabajo en equipo.
7. Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's).	7. Sujeto de aprendizaje.	7. Iniciativa.
8. Formulación de metas y objetivos de formación.	8. Contextos socioculturales.	8. Abordaje de la diversidad.
	9. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.	9. Adaptación y creatividad.
	10. Planificación didáctica.	10. Liderazgo.
	11. Materiales, recursos y estrategias de enseñanza.	11. Eticidad.
	12. La evaluación, métodos e instrumentos.	12. Conciencia del sentido y de las consecuencias de sus prácticas.
	13. Ambientes y climas de aprendizaje.	

Fuente: elaboración propia con base en Coronado (2009). *Competencias Docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional.*

Además del perfil del buen docente que propone Coronado, para América Latina se elaboró un perfil de egreso del profesional de la educación, compuesto por competencias genéricas y específicas. Este se creó dentro del proyecto denominado Alfa Tuning, América Latina, proyecto que consistió en la elaboración de perfiles profesionales de egreso de 12 áreas temáticas¹³ de educación superior. Su objetivo fue ajustar las carreras de educación superior a las necesidades de cada país, a nivel local y global, lo que contribuyó al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en todo el subcontinente, facilitando la movilidad estudiantil y profesional.

En educación participaron 14 países de América Latina: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. El perfil de los profesionales de la educación lo obtuvieron a través del análisis de los currículos de distintas carreras afines a la educación, impartidas en los países mencionados. Las carreras fueron las siguientes: carreras orientadas a la formación de profesores en educación inicial, primaria y media; carreras que atienden a grupos con necesidades pedagógicas particulares y carreras que ofrecen un grado académico, además de uno profesional como las licenciaturas en educación y en

¹³ Las 12 áreas temáticas que abarcó el proyecto fueron: administración de empresas, arquitectura, derecho, educación, enfermería, física, geología, historia, ingeniería civil, matemáticas, medicina y química (Proyecto Alfa Tuning, 2012).

pedagogía. Las competencias resultantes de este proyecto se muestran en la Tabla 6 (Proyecto Alfa Tuning, 2007).

Tabla 6. Competencias docentes según el proyecto Alfa Tuning, América Latina

Competencias genéricas	Competencias específicas
1. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.	1. Domina la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas (diseño, ejecución y evaluación).
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.	2. Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad.
3. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.	3. Diseña y operacionaliza estrategias de enseñanza y aprendizaje según contextos.
4. Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.	4. Proyecta y desarrolla acciones educativas de carácter interdisciplinario
5. Responsabilidad social y compromiso ciudadano.	5. Conoce y aplica en el accionar educativo las teorías que fundamentan las didácticas generales y específicas.
6. Capacidad de comunicación oral y escrita.	6. Identifica y gestiona apoyos para atender necesidades educativas específicas en diferentes contextos.
7. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.	7. Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación de aprendizaje sobre la base de criterios determinados.
8. Habilidades en el uso de las TIC's.	8. Diseña, gestiona, implementa, y evalúa programas y proyectos educativos.
9. Capacidad de investigación.	9. Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
10. Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.	10. Crea y evalúa ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.
11. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.	11. Desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos.
12. Capacidad crítica y autocrítica.	12. Logra resultados de aprendizaje en diferentes saberes y niveles.
13. Capacidad para actuar en nuevas situaciones.	13. Diseña e implementa acciones educativas que integran a personas con necesidades especiales.
14. Capacidad creativa.	14. Selecciona, utiliza y evalúa las TIC's como recurso de enseñanza y aprendizaje.
15. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.	15. Educa en valores, en formación ciudadana y en democracia.
16. Capacidad para tomar decisiones.	16. Investiga en educación y aplica los resultados en la transformación sistemática de las prácticas educativas.
17. Capacidad de trabajo en equipo.	17. Genera innovaciones en distintos ámbitos del sistema educativo.
18. Habilidades interpersonales.	18. Conoce la teoría educativa y hace uso crítico de ella en diferentes contextos.
19. Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.	19. Reflexiona sobre la práctica para mejorar su quehacer educativo.
20. Compromiso con la preservación del medio ambiente.	20. Orienta y facilita con acciones educativas los procesos de cambio en la comunidad.
21. Compromiso con su medio sociocultural.	21. Analiza críticamente las políticas educativas.
22. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.	22. Genera e implementa estrategias educativas que respondan a la diversidad sociocultural.
23. Habilidad para trabajar en contextos internacionales.	23. Asume y gestiona con responsabilidad de desarrollo personal y profesional en formas permanentes.
24. Habilidad para trabajar en forma autónoma.	24. Conoce los procesos históricos de la educación de su
25. Capacidad para formular y gestionar proyectos.	
26. Compromiso ético.	
27. Compromiso con la calidad.	

	<p>país y de Latinoamérica.</p> <p>25. Conoce y utiliza las diferentes teorías de otras ciencias que fundamentan la educación: lingüística, filosofía, sociología, psicología, antropología, política e historia.</p> <p>26. Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer los procesos de desarrollo.</p> <p>27. Produce materiales educativos acordes a diferentes contextos para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia con base en Proyecto Alfa Tuning (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning, América Latina, 2004-2007.*

1.3.2. Características del buen docente de primaria en México

Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria: 2012

En México la educación básica se ha transformado mediante la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) que ha consistido en un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica. Inició en 2004 con la reforma de educación preescolar, continuó en 2006 con la educación secundaria y en 2009 con la educación primaria. Este proceso se consolidó con la elaboración de un Plan de estudios único y articulado para la educación básica, publicado en 2011 (SEP, 2011^a).

La RIEB ha implicado la adopción de nuevos enfoques curriculares y pedagógicos para responder a las exigencias de la sociedad actual. Por ello surgió la necesidad de que la formación inicial de los profesores coincidiera con los principios de la reforma curricular de educación básica. Por ello, en el ciclo escolar 2011-2012 se puso en marcha el nuevo Plan y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria.

La reforma curricular incluyó un perfil de egreso basado en competencias genéricas y profesionales que señalan los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños de su profesión. De esta forma, las **competencias profesionales** le permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional. Las competencias generales y profesionales se desagregan en unidades o elementos. A continuación se desglosan estas unidades (ver las Tablas 7 y 8) (SEP-DGESPE, 2012^b).

Tabla 7. Competencias genéricas del egresado de la Licenciatura en Educación Primaria: Plan de estudios 2012

Competencia	Unidad de la competencia
1. Usa el pensamiento crítico y creativo para solucionar problemas y la toma de decisiones.	<ul style="list-style-type: none"> a) Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis. b) Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos. c) Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones. d) Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas de manera responsable.
2. Aprende de manera permanente.	<ul style="list-style-type: none"> a) Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes. b) Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal.
3. Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.	<ul style="list-style-type: none"> a) Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes. b) Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa. c) Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.
4. Actúa con sentido ético.	<ul style="list-style-type: none"> a) Respeta la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género. b) Participa en los procesos sociales de manera democrática. c) Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia. d) Contribuye a la preservación del medio ambiente.
5. Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.	<ul style="list-style-type: none"> a) Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua. b) Utiliza una segunda lengua para comunicarse. c) Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.
6. Emplea las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's).	<ul style="list-style-type: none"> a) Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos. b) Usa de manera crítica y segura las TIC's. c) Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.

Fuente: elaboración propia con base en SEP-DGESPE (2012^b). *Reforma Curricular. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)*.

Tabla 8. Competencias profesionales del egresado de la Licenciatura en Educación Primaria: Plan de estudios 2012

Competencia	Unidades de la competencia
1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del Plan y los Programas de educación básica.	<ul style="list-style-type: none"> a) Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje. b) Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo con la organización curricular y los enfoques pedagógicos del Plan y los programas educativos vigentes. c) Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos. d) Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación. e) Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las TIC's de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.

<p>2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje. b) Promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores. c) Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje. d) Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende. e) Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo con el contexto y las características de los alumnos y el grupo.
<p>3. Aplica críticamente el Plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del Plan y programas de estudio de educación básica. b) Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos. c) Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.
<p>4. Usa las TIC's como herramienta de enseñanza y aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las TIC's de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos. b) Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos. c) Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje. d) Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.
<p>5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo con base en teorías de evaluación para el aprendizaje. b) Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar. c) Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes. d) Establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias. e) Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.
<p>6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento. b) Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural. c) Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos. d) Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía. e) Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.
<p>7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional. b) Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social. c) Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores

	propios de la profesión docente.
8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	<ul style="list-style-type: none"> a) Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente. b) Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo. c) Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.
9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.	<ul style="list-style-type: none"> a) Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico. b) Evalúa los avances de los procesos de intervención e informa a la comunidad de los resultados.

Fuente: elaboración propia con base en SEP-DGESPE (2012^b). *Reforma Curricular. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)*.

Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria: 1997

Es importante señalar que se detalla el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997 debido a que los docentes con quienes se trabajó el presente proyecto cursaron la licenciatura con este Plan o anteriores. Por esta razón, resulta importante dedicar unas líneas a describir el perfil de egreso de 1997, el cual se organiza en cinco campos que incluyen las competencias profesionales que debe tener un buen docente (ver la Tabla 9) (SEP, 2002).

Por último, es fundamental realizar algunas comparaciones entre el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria de 1997¹⁴, el perfil que proporciona Coronado (2009) y el del proyecto Tuning, América Latina (2007). Al analizar los tres perfiles se observa que comparten las siguientes características del buen docente (Coronado, 2009; Proyecto Alfa Tuning, 2007; SEP, 2002):

- Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su lengua de origen y en una segunda lengua.
- Localiza, selecciona, utiliza, sistematiza y valora información de diverso tipo.
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- Resuelve problemas y toma decisiones usando el pensamiento crítico y creativo.
- Sabe trabajar en equipo.

¹⁴ Se decidió usar en las comparaciones este Plan debido a que, en el momento de la realización del presente trabajo, gran parte de los maestros en servicio cursaron este Plan o anteriores.

- Actúa con sentido ético.
- Reconoce la importancia que su trabajo tiene para sus alumnos y la sociedad en general.
- Tiene la capacidad para hacer investigación científica y la disposición para aplicarla en su labor educativa.
- Diseña planeaciones didácticas.
- Aplica sus conocimientos pedagógico y disciplinares.
- Conoce a profundidad el Plan y los programas de estudio de nivel educativo que imparten.
- Diseña, organiza y pone en práctica estrategias didácticas adecuadas a las formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales.
- Selecciona, elabora y utiliza materiales didácticos pertinentes al contexto.
- Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad para favorecer la formación de los alumnos.
- Diseña e implementa diversas estrategias y procesos de evaluación.
- Crea ambientes favorables y desafiantes para el aprendizaje.

Tabla 9. Rasgos deseables del egresado de la Licenciatura en Educación Primaria: Plan de estudios 1997

Competencia	Descripción
1) Habilidades intelectuales específicas	a) Tiene el hábito de la lectura, la realiza de manera crítica y la relaciona con la realidad. b) Se expresa ante sus alumnos, de manera clara y sencilla tanto en forma escrita como oral. c) Resuelve problemas usando sus conocimientos y experiencias y orienta a sus alumnos para que sean capaces de analizar situaciones y solucionar problemas. d) Tiene la capacidad para hacer investigación científica, así como la disposición para aplicarla en su labor educativa. e) Localiza, selecciona y utiliza información de diversos tipos, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.
2) Dominio de los contenidos de enseñanza	a) Conoce a profundidad el Plan y los Programas de estudios de nivel primaria. b) Domina las disciplinas de los programas de estudios. c) Conoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar. d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre el grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognoscitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3) Competencias didácticas	<ul style="list-style-type: none"> a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias didácticas, adecuadas a los contenidos, los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de estos. b) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo. c) Conoce y aplica estrategias de evaluación que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y modifica su práctica docente de acuerdo con sus resultados. d) Fomenta actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos. e) Conoce los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros.
4) Identidad profesional y ética	<ul style="list-style-type: none"> a) Asume como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, madres y padres de familia y colegas los siguientes valores: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad. b) Reconoce la importancia del significado que su trabajo tiene para los alumnos, sus familias y la sociedad en general. c) Conoce la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano. d) Conoce los principales problemas que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, tanto nacionales como locales, dando prioridad a los locales. e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional. f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas. g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana, en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.
5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo. b) Valora la función educativa de la familia y fomenta la participación de las madres y padres de familia en la formación de sus alumnos. c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela. d) Conoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y contribuye a su solución sin descuidar su práctica docente. e) Enseña a los alumnos a proteger el ambiente.

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2002). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. Documentos básicos.*

Sin embargo, el Plan de 1997 no incluye las siguientes características (Coronado, 2009; Proyecto Alfa Tuning, 2007; SEP, 2002):

- Reflexiona sobre el propio ejercicio docente o se autocrítica.
- Fomenta el uso de las TIC's.
- Realiza análisis críticos de las políticas educativas.
- Tiene conocimiento de los procesos históricos de la educación de su país.
- Basado en el enfoque por competencias.

El nuevo Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria del 2012 ya incluye la mayoría de los puntos ausentes en el Plan de 1997, únicamente hace falta lo concerniente a la capacidad de analizar críticamente las políticas educativas (Coronado, 2009; Proyecto Alfa Tuning, 2007; SEP, 2002; SEP-DGESPE, 2012^b).

1.4. La implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica y el enfoque de educación por competencias en el aula

En México, la educación básica se ha transformado mediante la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). La principal característica de dicha reforma es que está basada en un **enfoque de educación por competencias**, lo cual ha implicado la adopción de nuevos principios curriculares y pedagógicos para responder a las exigencias de la sociedad actual (SEP, 2011^a).

El enfoque de educación por competencias ha generado nuevas exigencias para los docentes como la planificación del trabajo educativo y la evaluación de los aprendizajes. En la primera, se le exige al docente participar activa y constantemente en el diseño de situaciones didácticas que permitan el logro de los aprendizajes esperados contemplados en el currículo, alineados a las competencias planteadas en el perfil de egreso de la educación básica. La planificación se plantea como una herramienta fundamental para potenciar el aprendizaje, lo que supone un involucramiento creativo del docente en la creación de situaciones desafiantes para los alumnos, sensibles a sus intereses, conocimientos previos y a la diversidad de sus procesos de aprendizaje.

En la segunda, evaluación de los aprendizajes, se impulsan las **prácticas de evaluación formativa** que brinden al docente evidencias suficientes sobre el aprendizaje de sus alumnos. Además, se pretende que este tipo de evaluación retroalimente el mismo

trabajo docente y sirva como un medio de comunicación con otros actores, principalmente los padres de familia.

En adición, los docentes deben estar convencidos de la importancia de enseñar por competencias; articular diversos campos disciplinares (transversalidad); generar ambientes propicios para el aprendizaje que incorporen el trabajo colaborativo, la inclusión y la atención a la diversidad; así como hacer uso de los recursos de lectura, audiovisuales y las TIC's que se ponen a su alcance (Robles, 2012; Ruiz, 2012).

El éxito de la RIEB como de cualquier otra reforma educativa requiere de la participación activa y comprometida de la comunidad escolar en su conjunto, ya que una modificación curricular no detona por sí misma una transformación de fondo, pues requiere de la apropiación del cambio por parte de todos los involucrados. Dentro de los actores educativos, los docentes son un factor clave porque son quienes llevan a la práctica la reforma.

La formación de los docentes no solo consiste adquirir nuevos aprendizajes o reemplazar los que manejan, sino que implica cambiar sus concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y emprender, correlativamente, la construcción de nuevas formas de trabajo en el aula. La apropiación de nuevas concepciones, junto con la construcción de nuevas prácticas, es un proceso difícil y lento, posible a partir de la aceptación de algunas nociones que se van ensayando o incorporando según se compruebe que funcionan. Cabe remarcar que estos cambios requieren de tiempo para que se consoliden, situación contraria a lo que requiere la reforma, una implementación inmediata (Ochoa, 2011; Ruiz, 2012).

En consecuencia, a nivel primaria se implementaron acciones para apoyar al logro exitoso de la RIEB y el enfoque de educación por competencias. La primera acción se refiere a los cursos, diplomados y posgrados que se ofrecen a través del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio, los cuales no son de carácter masivo. Al revisar una muestra de estos programas se encontró que son de corte muy teórico, recuperan en forma escasa la experiencia de los docentes y se vinculan pobremente con ésta.

La segunda acción, a diferencia de la primera, incluyó a todos los docentes de primaria del país en ejercicio, la cual consistió en ofrecer un diplomado sobre la RIEB, aplicado conforme la reforma curricular se fue generalizando a los distintos grados de la educación primaria: 1º y 6º en el ciclo 2009-2010, 2º y 5º en el ciclo escolar 2010-2011 y 3º y 4º grados en el periodo 2011-2012. La Universidad Nacional Autónoma de México

estuvo a cargo del diseño del diplomado y seleccionó y capacitó a los grupos formadores en cada entidad federativa: personal de escuelas normales, personal con experiencia en la formación continua, docentes destacados en su ámbito de trabajo y personal de instituciones locales de educación superior. Este grupo reprodujo en el interior de sus estados los módulos de cada diplomado e inició un proceso de formación "en cascada" hasta llegar a todos los docentes frente a un grupo del país.

Sin duda es de vital importancia que los docentes en servicio tengan diversas opciones para actualizarse como se señaló anteriormente. Sin embargo, falta evaluar el impacto que están teniendo estas opciones, actividad que la SEP no está realizando. En consecuencia, actualmente no se cuenta con información integral acerca de si la práctica del docente es congruente con las expectativas formativas que plantea la RIEB. Lo que si se ha realizado son investigaciones que exploran si los docentes aplican los nuevos principios de la RIEB en dos temas, la asignatura de formación cívica y ética y las TIC's (Ruiz, 2012).

En la primera, se entrevistaron a 50 docentes de educación primaria de Querétaro y se les preguntó sobre sus conocimientos y el proceso de formación que han tenido. Los resultados arrojaron que los docentes no conocen el nuevo currículo de la materia de formación cívica y ética, ya que siguen priorizando contenidos como la constitución, el gobierno, su estructura, etc. Es decir, contenidos correspondientes a la asignatura anterior que era civismo. Tampoco conocen el nuevo propósito de la asignatura ni las competencias que deben desarrollar en los alumnos para alcanzar dicho propósito.

Sobre las estrategias metodológicas para desarrollar las competencias de la asignatura en sus alumnos reportaron utilizar: lectura y/o escritura (10), trabajo en equipo (8), participación de los padres en aspectos materiales (6), juego (4), mi ejemplo (4), hablar con ellos (4), diálogo (4), trabajos artísticos (4), análisis-reflexión de temas o problemas (3), exposiciones (3), el contacto con los compañeros (3), investigación (2), vida cotidiana (2), debate (2), preguntas (2), siga el programa y el libro (2) e ilustraciones (2). De la totalidad de respuestas, solo cuatro son congruentes con el enfoque por competencias: "análisis-reflexión de temas o problemas", "debates", "diálogo" e "investigación", respuestas con frecuencias bajas (Ochoa, 2011).

En la segunda investigación, se indagó cómo 45 docentes de nivel primaria de la Ciudad de México de distinta jornada escolar consideran deben usarse las TIC's en el aula.

Los resultados arrojaron que los docentes usan con frecuencia la computadora en

su casa para revisar su correo electrónico, elaborar material didáctico, descargar material educativo, realizar sus planeaciones de clase y para participar en las redes sociales. No obstante, 64% de los docentes (29 de 45) no saben usar las computadoras en su clase, ya que la usan como un libro grande que muestran a los alumnos y como un premio para aquellos alumnos que terminan rápidamente los trabajos de la clase. Esto implica que el profesorado tiene la creencia de que el uso de las TIC's dentro del aula es relevante tanto para ellos como para sus alumnos, sin embargo, un porcentaje considerable no sabe utilizarla (Andrade, 2013).

Con los resultados de las dos investigaciones anteriores, se infiere que los docentes de primaria no aplican adecuadamente la RIEB ni están desarrollando competencias en sus alumnos, ya que las estrategias que utilizan no concuerdan con este nuevo enfoque y la formación que han recibido es deficiente (Ochoa, 2011).

Los datos anteriores solo aluden a docentes en servicio, sin embargo, la formación inicial también es importante. Es necesario que el Plan y los programas de estudios de las escuelas normales se reformen en congruencia con la RIEB, y así poder preparar adecuadamente a los futuros docentes (Robles, 2012).

Como ya se mencionó, en 2009 inició la reforma curricular de primaria y hasta 2012 la reforma de la Licenciatura en Educación Primaria; por lo tanto será hasta el año 2016 cuando egrese la primera generación de normalistas que cursaron el nuevo Plan de estudio. Esto implica que hasta este momento los egresados de las escuelas normales no han recibido una formación actualizada ni basada en la RIEB, y que las recientes generaciones egresadas de la escuela normal de nivel primaria, han cursado el Plan de estudio de 1999, el cual no está basado en el enfoque de educación por competencias. Hasta el momento no se tiene noción de alguna investigación con resultados publicados sobre las generaciones de recién egresados. Sin embargo, en 2008 se efectuó una que vale la pena mencionar (SEP, 2011^a; SEP-DGESPE, 2012^b).

En 2008 se encuestaron a 297 normalistas del norte, centro y sur del país, con el fin de identificar la concepción de enseñanza que tienen los recién egresados de la Licenciatura en Educación Primaria. Se exploraron los significados asociados al concepto de enseñanza.

Los resultados arrojaron una debilidad teórica importante por parte de la mayoría de los egresados, 55% de los egresados dieron respuestas más referidas a nociones de sentido común que a teorías educativas particulares; 25% tiene una visión tradicionalista contraria a lo que exige el enfoque por competencias, ya que para este enfoque el alumno

es el actor principal y el docente es un facilitador de los aprendizajes; y menos del 15% tuvieron una visión constructivista de la enseñanza (Fortoul, 2008).

Los resultados de las investigaciones mencionadas denotan la necesidad de proporcionar, tanto al docente en servicio como a los futuros docentes, espacios de formación pertinentes, ya que para implementar una reforma educativa se requiere de la participación activa del docente. Lo contrario podría traer como consecuencia el fracaso de la RIEB.

1.5. Reflexiones sobre el docente de primaria en México

A manera de conclusión del primer capítulo se puede señalar lo siguiente.

La profesión docente en México ha estado marcada por muchas deficiencias desde sus inicios. Primero porque a pesar de que ya existían las escuelas normales, tanto urbanas como rurales, se seguía contratando a personal sin una preparación específica. Posteriormente, queriendo remediar la falta de preparación profesional de los docentes en servicio, se empezaron a crear programas para que los docentes se prepararan, obtuvieran un título profesional y una base. A pesar de las múltiples actividades de preparación profesional del magisterio la calidad de la enseñanza no ha mejorado por diversas causas: 1) la formación que imparten las escuelas normales no es de calidad, 2) generalmente los programas que han surgido para mejorar la preparación del docente en servicio se han creado para cubrir emergencias, lo cual posiblemente ocasiona que se elijan soluciones poco efectivas, 3) los programas no han sido pertinentes ni suficientes, 4) la aplicación de los programas no se está haciendo correctamente, y 5) no hay procedimientos sólidos de evaluación de los programas, lo cual permitiría identificar si están funcionando o no y así poder tomar decisiones para modificarlos o sustituirlos por otros programas.

Por otra parte, la historia de la profesión docente se ha caracterizado porque cada vez se les exigen más y más requisitos para ejercer, aunque sus condiciones laborales no han mejorado a la par. Lo anterior se puede observar en los siguientes hechos: 1) se les exigieron estudios normalistas para ejercer y los docentes en servicio que no los poseían debían nivelarse, 2) se aumentaron los años de estudio al elevar la educación normalistas a nivel licenciatura, de igual forma quienes estuvieran ejerciendo sin tener el grado de licenciatura debían nivelarse, 3) los egresados normalistas no tenían la seguridad de obtener una plaza, 4) el salario de los docentes no incrementó a la par que se les exigía

mayor preparación, y 5) los profesores siguen sin tener el mismo reconocimiento social y profesional que el de otras profesiones de nivel licenciatura.

Todo lo anterior refleja que los docentes necesitan que se les proporcione una formación, capacitación y actualización sólida, y que a la par se mejoren sus condiciones laborales, de lo contrario la calidad de la educación seguirá con las mismas deficiencias.

Finalmente, se insiste en proporcionar a los docentes una formación de calidad y crear mecanismos de evaluación porque distintas investigaciones han mostrado que los docentes no están preparados para aplicar la RIEB, a pesar de que la SEP ha ofrecido varias acciones para formar a los docentes.

CAPÍTULO II. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: VISIÓN TEÓRICA

El capítulo muestra la importancia de evaluar el desempeño docente para lograr una educación de calidad, por lo que se mencionan conceptos fundamentales como la calidad educativa, evaluación y los objetos que pueden evaluarse dentro del ámbito educativo. En seguida, se describen los elementos que van a definir el proceso de evaluación que dependerá del objeto de evaluación y del propósito que se persiga. Posteriormente, se mencionan los modelos de evaluación del desempeño docente encontrados en la literatura y se desarrollan a detalle aquellos que por sus características son más utilizados (opinión de alumnos, rendimiento académico de los alumnos, juicio emitido por pares, autoevaluación y portafolio); asimismo se describen algunas recomendaciones al realizar el proceso de evaluación. Después, se muestra el papel que juega el director dentro del centro escolar; para ello se describen los estilos de dirección y la importancia de tener un liderazgo pedagógico en la evaluación del desempeño docente. Por último, considerando la información de este capítulo se da sustento a las principales características del SIEMEDD; producto final del presente proyecto.

2.1. Evaluación del desempeño docente: conceptos fundamentales

2.1.1. Evaluar para lograr la calidad educativa

La calidad educativa es un asunto de interés nacional, ya que el desarrollo de un país depende del nivel educativo de sus ciudadanos. El componente humano es el recurso más importante de una nación y por ello, cada país debe ofrecer una educación de calidad.

Una definición sobre **calidad educativa** considera las características y los fines que cada sociedad persigue. En México, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) señala que la calidad educativa debe considerar el contexto educativo, y los fundamentos éticos y filosóficos de la nación, plasmados en el Artículo 3o. Constitucional y la Ley General de Educación. Un sistema educativo es de calidad si cuenta con siete dimensiones (INEE, 2004):

1. *Relevancia.* El currículo establecido debe adecuarse a las necesidades de la sociedad tanto desde parámetros socioeconómicos como culturales y filosóficos.
2. *Pertinencia.* Los contenidos educativos y los procesos de enseñanza deben contemplar las circunstancias culturales, sociales y económicas de los alumnos.

3. *Eficacia interna*. El sistema educativo logra niveles máximos de acceso, permanencia y egreso en los tiempos previstos.
4. *Eficacia externa*. El sistema educativo logra que sus egresados adquieran efectivamente los conocimientos y habilidades establecidos en el currículo.
5. *Impacto*. Los conocimientos adquiridos por los sujetos son asimilados en forma duradera y tienen un impacto significativo en sus vidas y en el conjunto de la sociedad.
6. *Equidad*. El sistema educativo contempla las diferencias socioeconómicas y desarrolla estrategias y políticas destinadas a compensar las desventajas sociales, equiparando las oportunidades educativas.
7. *Eficiencia*. El uso de los recursos humanos y materiales es óptimo, y suficiente para el logro de los objetivos educativos.

Para cumplir con las siete dimensiones de la calidad educativa es necesario que la sociedad se involucre, por lo que debe haber una alianza de esfuerzos coordinados, que permita enfrentar el reto de mejorar los procesos y resultados educativos en todas las escuelas del país (INEE, 2004).

El concepto de calidad es relativo y dinámico: relativo, porque el juicio sobre la calidad depende del punto de referencia que se tome (por ejemplo, un país más desarrollado, uno de nivel de desarrollo similar o la situación del propio sistema en determinado momento del pasado) y dinámico, porque nunca se alcanza la calidad absoluta, siempre es posible proponer metas más elevadas. En este sentido, **la calidad educativa** no es un estado sino una tendencia; es una auto-exigencia permanente y razonable de superación, y para lograr este proceso de superación constante es indispensable evaluar (INEE, 2003).

La **evaluación** es un proceso sistemático y riguroso que tiene como fin recolectar información (cuantitativa y/o cualitativa), a través de procedimientos válidos y fiables, que permitan hacer juicios de valor fundamentados y ajustados a la realidad que se está evaluando para tomar decisiones (Castillo, 2002; Pimienta, 2008; Romero, 2005).

Para que un sistema educativo sea de calidad deben evaluarse todos los elementos y objetos vinculados con la educación: actores (estudiantes, docentes, directivos y autoridades); procesos (enseñanza, aprendizaje, docencia, gestión administrativa, etc.); productos (Planes y programas de estudio, programas que atienden necesidades específicas de algunos estudiantes o para el mejoramiento de escuelas,

etc.); materiales educativos (libros de texto, materiales audiovisuales, etc.); infraestructura (bibliotecas, aulas de cómputo, salones, etc.); recursos materiales (computadoras, bancas, pizarrón, etc.); y resultados (aprendizaje, enseñanza, implementación de políticas y programas, etc.) (ANEP y AECI, 2003; Casanova, 1998; Estefanía y López, 2003; INEE, 2006; Lukas y Santiago, 2009).

Sin embargo, para fines del presente proyecto la atención se centra en los docentes. El **docente** es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento; y se ubica entre el mundo interno de sus estudiantes y ese mundo ajeno a ellos que es la cultura, la cual se expresa en el ámbito escolar a través del currículo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Montenegro, 2003; Pimienta, 2008).

Dentro de cada centro escolar, el docente es el principal gestor del proyecto educativo al dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje —planea, desarrolla y evalúa los procesos curriculares— y por estar en interacción permanente con el estudiante. Es conveniente evaluar al docente con la finalidad de mejorar de manera continua; lo que permitirá la reflexión individual, colegiada e institucional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la evaluación del docente es pieza clave para lograr la mejora educativa (Arbesú et al., 2008; Mayorga, 2004; Montenegro, 2003; Román y Murillo, 2008).

Una forma de evaluar al docente es a través de su desempeño. El desempeño se define como la ejecución de una acción observable, medible y evaluable. Un desempeño permite observar conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores que posee el docente al momento de lograr un objetivo (elaboración del plan de trabajo, adecuaciones curriculares, control de grupo, etc.). Así, el **desempeño del docente** se concibe como el conjunto de acciones que un docente realiza para llevar a cabo la función de dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje con calidad (Montenegro, 2003).

La **evaluación del desempeño docente** se define como el proceso que permite obtener información sobre las acciones que los docentes realizan, para establecer juicios y sobre ellos tomar decisiones. Una evaluación de este tipo se realiza siguiendo cuatro pasos: 1) establecer el perfil del buen docente, 2) recopilar información basada en el perfil del buen docente mediante instrumentos válidos y confiables, 3) establecer juicios de valor fundamentados y contextualizados sobre su desempeño, y 4) tomar decisiones (Lukas y Santiago 2009).

Existen diferencias si se pretende evaluar al docente o la docencia. La primera concepción se refiere a valorar al docente de forma individual como un profesional de la educación (como actor educativo), mientras que la evaluación de la docencia se refiere a valorar la práctica del colectivo docente (como un proceso). En la primera se busca mejorar el desempeño individual de cada docente y en la segunda mejorar la profesión docente (Díaz-Barriga y Pérez, 2010; Lukas y Santiago 2009; Perassi, 2008).

Al centrar la atención en los docentes (objeto de evaluación) es necesario seleccionar qué elementos definirán el proceso de evaluación, mismos que dependerán del propósito u objetivo que se persigue, del contenido a evaluar, el momento o período en que se desarrolla, etc. (ver la Figura 2).

Figura 2. Elementos que definen un proceso de evaluación



Fuente: elaboración propia con base en Casanova (1998). *La evaluación educativa* y Casanova (2004). *Evaluación y calidad de los centros educativos*.

1. Según su funcionalidad:

- **Sumativa.** Su finalidad es tomar decisiones basadas en la valoración que se haga del objeto de evaluación, ya sea positiva o negativa. Lo importante es asignarle un número o una nota a lo que se está midiendo, mismo que usualmente servirá para un proceso de toma de decisiones.

- *Formativa*. Su finalidad es mejorar o perfeccionar el objeto que se evalúa. Evaluación centrada en los procesos de enseñanza con el fin de mejorarla; puede implicar métodos formales —como exámenes, portafolios y evaluaciones del desempeño— e informales —como la observación y las preguntas orales— (ANEP y AECI, 2003; Fitzpatrick, Sander y Worthen, 2004; Shepard, 2006).
2. Según el momento:
- *Inicial*. Se realiza al principio de la evaluación para conocer la situación inicial del objeto a evaluar. Permite ver las mejoras que hay desde el inicio y hasta el término del proceso evaluativo.
 - *Procesual*. Consiste en valorar de manera continua a un objeto de evaluación a través de la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportunas.
 - *Final*. Se establece un plazo —término de un proceso— para realizar ciertas actividades y una vez concluido se realiza una valoración con respecto a los objetivos alcanzados. Puede tener función sumativa y/o formativa (Casanova, 1998, 2004).

Evaluar en estos tres momentos, ha permitido dejar de ver a la evaluación como un elemento necesario únicamente en los momentos finales de un proceso, para pasar a considerarla como un proceso sistemático que contribuye al complejo proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Castillo, 2002).

3. Según el referente de comparación:
- *Nomotética*. Es una evaluación de referentes externos. Puede ser: normativa o criterial. En la primera se valora al objeto de evaluación de acuerdo con el nivel que tiene el grupo en el que se encuentra y en la segunda, se toma como punto de referencia los criterios previamente definidos y externos al grupo de referencia.
 - *Idiográfica*. Parte de referentes internos, es decir, que el referente es el mismo objeto evaluado —sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares—. De acuerdo con una evaluación inicial, el objeto se evalúa durante el proceso y por último se valora el rendimiento final alcanzado (Casanova, 1998).

4. Según los ejecutores:

- *Autoevaluación.* El objeto evalúa sus propias actuaciones.
- *Coevaluación.* Consiste en evaluar de forma conjunta y mutua una actividad con su grupo de referencia, por ejemplo un docente lo haría con sus pares.
- *Heteroevaluación.* Evaluación que realiza el responsable del desempeño del objeto evaluado, por ejemplo: si el objeto de evaluación es el desempeño docente lo haría el directivo (Casanova, 1998).

5. Según los agentes evaluadores:

- *Interna.* Se lleva a cabo por los propios integrantes de la institución, es decir, la comunidad educativa. Tiene las ventajas de que están más familiarizados con la historia de la organización y su funcionamiento, y estarán presentes para comunicar a otros los resultados ahora y en el futuro.
- *Externa.* Quienes evalúan son agentes expertos pero no integrantes de la institución, lo cual puede aportar una mayor objetividad y credibilidad. Los expertos poseen mayor profundidad de conocimientos técnicos y de cómo trabaja el personal docente de otras instituciones (Casanova, 2004; Fitzpatrick, Sander y Worthen, 2004).

Se recomienda que se utilicen ambos agentes ya que el centro escolar debe evaluarse a sí mismo y contar con la figura de un asesor externo que acompañe, oriente y complemente la tarea evaluadora del centro (Casanova, 2004).

2.1.2. Modelos de evaluación del desempeño docente

En la literatura se sugiere el uso de modelos de evaluación del docente con la finalidad de obtener una evaluación más objetiva y cercana a la realidad. Un modelo de evaluación docente es un diagrama de la realidad que representa y jerarquiza aquellos elementos sobre los que se requiere información. Cada modelo implica una selección de ciertos aspectos que dependen del objetivo de la evaluación (Vaillant, 2008).

Algunos de los modelos que se han empleado para la evaluación del desempeño docente son: a) Rendimiento escolar de los alumnos, b) Opinión de los alumnos o valoración estudiantil, c) Opinión de exalumnos, d) La opinión de los padres de familia, e) Juicio de comités especializados, f) Juicio emitido por los pares, g) Percepción de autoridades (directivos, coordinadores, etc.), h) Clasificación de los comportamientos y las

habilidades de los docentes, i) La observación en el aula, j) Autoevaluación, y k) Portafolio (Caballero, 1992; Lukas y Santiago, 2009; Mateo, 2000; Molero, 2004; Vaillant, 2008).

Los modelos que se utilizan con mayor frecuencia son cinco: 1) Opinión de alumnos, 2) Rendimiento académico de los alumnos, 3) Juicio emitido por pares, 4) Autoevaluación y 5) Portafolio; los cuales se describen en los siguientes párrafos especificando: el objetivo, fundamento o sustento, la fuente de información, las técnicas para la recolección de la información, las ventajas y desventajas de su uso.

Opinión de los alumnos

El *objetivo* de este modelo es obtener información sobre el desempeño del docente a través de la perspectiva de sus alumnos; y conocer las percepciones sobre la pertinencia de las actividades que realiza el profesor dentro del aula (Aleamoni, 1987; Peterson, 2000).

Este modelo *se sustenta* en que la docencia tiene como finalidad la promoción y el apoyo del aprendizaje escolar, por lo que los agentes que representan la mejor *fuentes de información* de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cumplimiento de objetivos académicos y calidad del desempeño docente, son los propios estudiantes (Aleamoni, 1987; Caballero, 1992).

Las *técnicas para la recolección de información* más empleadas son: encuestas, entrevistas y grupos focales (Peterson, 2000).

Algunas de las *ventajas* de este modelo son: a) no hay riesgo de que el profesor altere su conducta; b) la información se recolecta por medio de cuestionarios, por lo que resulta económica en términos de tiempo y personal, aunque el costo mayor es el vaciado de datos; c) es de gran utilidad para el docente y la institución al retroalimentar el trabajo dentro del aula; y d) existe consistencia de los juicios de los alumnos a través del tiempo y entre grupos hacia un mismo profesor, lo cual lo hace un modelo confiable. Incluso, cuando se utilizan cuestionarios, la confiabilidad de los juicios de los alumnos puede alcanzar niveles de consistencia interna de .80 a .90 (Caballero, 1992; Mateo, 2000; Peterson 2000).

Las *desventajas* del uso del modelo son las siguientes: a) la validez y confiabilidad de los juicios emitidos por los alumnos pueden verse afectados por diversos factores como: el interés del alumno en la materia, las calificaciones obtenidas, la dificultad de la materia, reputación del maestro, etc.; b) los estudiantes de niveles bajos y medios no

tiene la madurez suficiente para llevar a cabo juicios de valor objetivos sobre el desempeño de sus docentes; c) los estudiantes no son expertos en la disciplina, por lo cual no tienen la entera capacidad para juzgar metodologías de enseñanza para una disciplina; d) cuando la evaluación se realiza a través de cuestionarios en línea la participación de los estudiantes tiende a disminuir; y e) los profesores pueden influir en las opiniones de los alumnos para obtener calificaciones altas (Caballero, 1992; Peterson 2000).

Rendimiento académico de los alumnos

Su *objetivo* es obtener información del desempeño docente a partir de los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes, es decir, se centra en los resultados de logro de los alumnos (Caballero, 1992; Garrido y Fuentes, 2008; Montenegro, 2003).

Este modelo *se fundamenta* en que el propósito directo de la enseñanza es el aprendizaje y que la escolarización debería asegurar que cada nueva generación de alumnos acumule las competencias necesarias para responder a las demandas de la sociedad (Isoré, 2010; Mateo, 2000).

Por lo anterior, su *fente de información* son los aprendizajes de sus estudiantes que se demuestran en una prueba de rendimiento escolar o de logro académico: qué saben, cuánto saben y qué tan bien lo saben.

La *técnica de evaluación* que comúnmente se usa son las pruebas escritas de opción múltiple. Uno de los métodos, utilizados principalmente en Estados Unidos, para evaluar a los docentes a través del rendimiento académico de sus alumnos son los Modelos de Valor Agregado (MVA). Estos modelos se caracterizan porque tienen la potencialidad de identificar el aporte de un docente particular al desempeño de un estudiante a través de una prueba estandarizada, controlando los puntajes anteriores obtenidos en las pruebas por cada uno de los estudiantes. Sin embargo, dado que implican grandes desafíos estadísticos se corre el riesgo de tener errores de medición y precisión de los datos. Las mediciones deben obtenerse a lo largo del tiempo, y al menos dos o tres mediciones secuenciales del valor agregado por lo que hace que su costo sea elevado (Froemel, 2003; Hunt, 2009; Isoré, 2010; Mateo, 2000; Santibáñez, 2001).

Las *ventajas* del uso del modelo de evaluación docente por medio del rendimiento académico de sus alumnos son: a) no interviene la opinión ni el juicio de personas, y b) es

una forma rápida y económica de describir la calidad de la tarea docente (Caballero 1992).

Algunas de sus *desventajas* son: a) se corre el riesgo de responsabilizar totalmente al docente del aprendizaje de los estudiantes, ignorando otros factores como: los recursos, apoyo de la familia, etc.; b) las pruebas estandarizadas no están diseñadas para ser sensibles a variaciones en la pedagogía o para determinar los aportes de los docentes al aprendizaje de los alumnos; c) al ser evaluaciones masivas, no permite ver los esfuerzos que los docentes realizan en atención a estudiantes con dificultades; d) es posible que no reflejen todos los resultados de aprendizajes de los estudiantes ya que generalmente las mediciones son en áreas de lectura y matemáticas cuando en la escuela se transmiten contenidos de otras áreas como ciencias, ética, historia, etc.; e) la influencia del maestro no es la misma sobre el conjunto total de alumnos; y f) el rendimiento de los alumnos es una medida indirecta de la efectividad del profesor, ya que el docente solo tiene el control sobre su práctica profesional (Caballero 1992; Garrido y Fuentes, 2008; Isoré, 2010; Jurado, 2009; Montenegro, 2003; Ruiz 2009).

Juicio emitido por pares

Este modelo tiene como *objetivo* obtener información basada en la experiencia profesional de profesores que se desenvuelven en la misma área de conocimientos que el evaluado (French-Lazovick, 1987; Peterson, 2000).

Se *fundamenta* en el hecho de que los pares son expertos en el campo docente, así como en la disciplina o disciplinas en la que el profesor ejerce su actividad, lo cual da pauta a una evaluación objetiva basada en la experiencia profesional de su colega (Peterson, 2000).

Como su nombre lo indica, las *fuentes de información* son los miembros de una comunidad docente de una institución educativa. Las *técnicas* comúnmente utilizadas para la obtención de datos son dos: documentación y observación de las clases del profesor (French-Lazovick, 1987).

Algunas *recomendaciones* importantes en este modelo de evaluación son las siguientes: a) realizarla periódicamente; b) el número de jueces no debe ser inferior a tres, ya que ese número da una noción mínima de que existe consenso en una evaluación específica; c) para elegir un comité adecuado de pares se requiere de la especificación clara de las normas por las cuales el comité debe ser elegido; y d) la información que se

solicita de los pares no debe estar basada en juicios valorativos personales del compañero o en información subjetiva basada en la impresión (o en el desconocimiento) respecto de su actuación, sino en información objetivamente valorada respecto de aquellos elementos de su actividad (French-Lazovick, 1987; Mateo, 2000).

Las *ventajas* de utilizar este modelo son: a) la visión de expertos en docencia y en los campos de conocimiento otorga información que no puede ser provista por otras fuentes, tales como la pertinencia del uso de métodos didácticos para una determinada disciplina; b) si los objetivos de evaluación son claros entre la comunidad docente se pueden mejorar las relaciones entre los agentes educativos; c) fomenta un comportamiento profesional y ayuda a disminuir el aislamiento del profesorado; d) permite el intercambio de información y técnicas; y e) es económico.

Las *desventajas* son: a) pueden existir problemas si el evaluado tiene una relación con un miembro del comité evaluador; b) si no hay una cultura de evaluación pueden presentarse dificultades al aceptar la crítica de sus pares; c) está sujeto a prejuicios; d) requiere de un periodo largo de tiempo para implementarse; e) existe una falta de fiabilidad en las evaluaciones de pares por medio de visitas al aula, las cuales se relacionan con un escaso número de observaciones, e) juicios basados en consideraciones políticas o de amistad; y f) baja participación del profesor evaluado (French-Lazovick, 1987; Peterson, 2000).

*Autoevaluación*¹⁵

El *objetivo* de este modelo es que el docente pueda elaborar juicios acerca de su propia enseñanza y mediante estos juicios establecer las bases para mejorar.

La autoevaluación está *fundamentada* en el argumento de que los docentes son los mejores conocedores de su propia situación y por lo tanto su evaluación debe ser algo hecho por ellos mismos. Además se le concibe como un profesional que está en permanente búsqueda de la excelencia.

La *f fuente de información* de este modelo es el propio docente, sin embargo, se sugiere externar la autoevaluación e irla aumentando en dificultad y objetividad. Primero, hacerla de forma individual para que el profesor sea capaz de autocriticarse; después el

¹⁵ En este apartado se realiza una descripción del modelo de autoevaluación con base en los siguientes autores: Caballero (1992), Carroll (1987), Fuentes-Medina y Herrero (1999), Mateo (2000), Medina (2002), Molero (2004), Solabarrieta (1996) y Smither (2008).

docente debe externalizar su labor y valoración con sus alumnos, compañeros, directores y/o supervisores para que sea capaz de aceptar la crítica externa y finalmente lograr que esta autoevaluación y retroalimentación sea un proceso constante y sistematizado. De esta forma, la *fuerza de información* es el docente pero siempre apoyado por otros actores educativos.

Las *técnicas* que se utilizan con mayor frecuencia son: a) cuestionarios de autoevaluación; b) hojas de auto-clasificación que asigna una puntuación de acuerdo con diversas capacidades pedagógicas; c) audio-grabaciones y video-grabaciones, que contrastan la concepción que tienen de sí mismos con información más objetiva proveniente de grabaciones; d) auto-informes; e) materiales de auto-estudio, que son textos programados y diseñados para que el propio profesor pueda valorar, analizar y dirigir su aprendizaje sobre la enseñanza; y f) modelaje.

Para realizar una autoevaluación se sugiere considerar las siguientes *recomendaciones*:

- Es necesario dar a conocer al profesor lo que se espera de él para centrar la reflexión en aspectos relevantes y hacer juicios con mayor profundidad.
- Es recomendable que un experto instruya a los profesores para que conozcan el procedimiento, los criterios por los que se evaluarán y la forma en la que deben emplear los resultados para la mejora de su enseñanza con la finalidad de que posteriormente puedan dirigir su propia evaluación.
- El personal docente debe estar motivado para mejorar su desempeño profesional y su participación debe ser voluntaria.
- No utilizar la autoevaluación como única forma de evaluación porque podría tenerse una visión parcial de la realidad.

Algunas *ventajas* del uso del modelo de autoevaluación son: a) implica el reconocimiento de que el profesor mantiene el control de su propia práctica; b) facilita que el profesor conozca las fortalezas y debilidades de su propia práctica docente y promueve la mejora de su enseñanza; c) motiva actitudes proactivas de cambio, así como de desarrollo personal y profesional; d) proporciona información útil que no puede ser obtenida por ninguna otra fuente; e) aumenta su compromiso para lograr la calidad educativa; f) permite que el profesor analice el aprendizaje de sus alumnos en relación con su propia enseñanza; g) adquiere autonomía en su desarrollo profesional, ya que se responsabiliza de su propia formación; y h) aprende a valorar su actividad docente.

Las *desventajas* son: a) contiene un grado elevado de subjetividad al sobrevalorar o subvalorar la propia práctica docente, por lo que no se recomienda se utilice para fines sumativos; y b) no se recomienda como único modelo de evaluación docente.

*Portafolio*¹⁶

El *objetivo* de este modelo es documentar por medio de una selección o colección de trabajos o materiales especializados la calidad del desempeño docente y el desarrollo profesional para mejorarlos, ya que son producciones elaboradas por el profesor —de manera individual o colectiva—. Se realiza en el transcurso de un ciclo o curso escolar y debe estar ajustado a un proyecto de trabajo.

El portafolio *se fundamenta* en los juicios obtenidos de una serie de pruebas o documentos del desempeño del maestro, lo que permite una evaluación completa, contextualizada, precisa y fomenta la reflexión docente (Peterson, 2000).

La *reflexión docente* es una de las partes más significativas del portafolio porque le permite al docente detectar sus potencialidades y reconocer los aspectos que necesita mejorar. Además, si no se utiliza como una herramienta de apoyo en la docencia se corre el riesgo de que la práctica docente se convierta en algo mecánico y rutinario, con graves consecuencias negativas tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para el desarrollo del docente.

En un portafolio cada documento se acompaña de dos reflexiones individuales: la primera para justificar la razón por la que se seleccionó el documento y la segunda para valorarlo. Además, se recomienda que se hagan junto con los compañeros y directivos, ya que la colaboración equilibra la subjetividad, así como ayuda a darle coherencia y credibilidad a la autorreflexión.

Las *fuentes de información* son diversas: materiales elaborados por el propio docente en apoyo a su práctica y productos de aprendizaje de los estudiantes. Es prioritario incluir documentos de diferentes fuentes de información que demuestren el conocimiento, las habilidades, el talento o las competencias docentes de su autor y al mismo tiempo sean un testimonio de su identidad y de los procesos de formación en que se participan.

¹⁶ Este apartado se fundamenta en las lecturas de Cano (2005); Cano e Imbernon (2003); Cisneros-Cohemour (2008); Cisneros-Cohemour, Barrera y Canto (2007); Cordero (2002); Crispín y Caudillo (1998); Díaz-Barriga y Pérez (2010); Fernández (2004); Lyons (2003); Martín-Kniep (2001); Oviedo (2010); Peterson (2000); Wolf (1990).

Su *técnica de recolección* de información es la documentación en formato electrónico o en papel. Algunas de las características que deben tomarse en cuenta para la realización de un portafolio son: tipos de estructura, elementos y destinatarios. Existen tres tipos de estructura en las que puede elaborarse un portafolio:

- *Rígida* (formal y dirigida). Se tiene como resultado una colección específica y sistemática de trabajos, ya que se le solicitan determinados resultados y exactamente las evidencias que debe incluir para demostrar dichos resultados.
- *Flexible* (auto-dirigido e informal). Se obtiene un documento de tipo personal porque el docente selecciona los resultados que tendrá el portafolio, así como las muestras a incluir en éste.
- *Semiflexible*. Se combinan evidencias obligatorias y optativas.

Los portafolios más eficientes son los que incluyen los siguientes elementos: a) criterios de evaluación, mediante los cuales se decidirá si el profesor tiene un desempeño eficiente o no; b) definición de las entradas o secciones por las que estará compuesto, en estas secciones se ubican los trabajos o documentos que lo integran; c) preguntas para direccionar las reflexiones sobre cada documento; y d) se socializa con los demás docentes y con el directivo de la institución (Lyons, 2003).

Es recomendable que haya tres destinatarios: 1) el propio docente, ya que le ayuda a supervisar su trabajo; 2) sus pares, porque se considera aprenden mejor de otros docentes al exponer su trabajo; y 3) el director (a) porque permite establecer un diálogo continuo con sus docentes y de acuerdo con lo que revise de los portafolios pueden establecer en conjunto acciones de mejora.

Por otra parte, hay algunas *recomendaciones* para que el portafolio docente sea efectivo: a) no debe imponerse al profesorado, sino convencerlos de las ventajas de su uso tanto para la institución como para el propio docente; b) si se utiliza con fines formativos es necesario que el docente contribuya a determinar su propósito específico de acuerdo con sus necesidades formativas; c) dar a los profesores tiempo necesario para su elaboración; d) contar con un ambiente de trabajo colegiado donde sea posible observar y comentar los portafolios en forma atenta y considerada; y e) las autoridades educativas deben dar amplia difusión de los criterios de evaluación, para que los docentes tengan claro lo que se espera de ellos (Cordero, 2002).

Algunas *ventajas* que tiene el uso del portafolio con fines de evaluación del docente son: a) ayudar a reflexionar sobre lo que se hace, por qué se hace y cómo se

hace; b) permite captar las complejas y múltiples dimensiones de la enseñanza; c) el profesor participa activamente en su evaluación; d) muestra y documenta la evolución profesional de la práctica docente a través del tiempo; e) detecta tanto necesidades globales del equipo docente como necesidades individuales; f) contribuye a la formación permanente; g) retoma los hechos satisfactorios e insatisfactorios como oportunidades de aprendizaje; h) puede utilizarse como principal fuente de comunicación entre el profesor y el directivo; i) acredita todo lo que dicen los profesores con evidencias, j) permite captar los múltiples factores que influyen en la enseñanza; k) hace posible compartir conocimientos sistematizados con colegas y directivos; l) su contenido puede hacerse público así como contribuir al desarrollo del conocimiento curricular y didáctico en una disciplina específica o nivel educativo específico; m) es un medio por el cual los docentes pueden mejorar y monitorear la calidad de su enseñanza; y n) ofrece la posibilidad de evaluar la efectividad de las clases impartidas y de explorar las interacciones interpersonales con los estudiantes.

Las *desventajas* del modelo de evaluación docente por medio de portafolio son: a) la elaboración es complicada, ya que los trabajos deben hablar por sí mismos sin requerir ninguna explicación por parte del autor; b) la evaluación es compleja ya que se debe precisar qué se evalúa, quién y cómo; y c) la estandarización de los elementos incluidos en los portafolios pueden tener dos consecuencias perjudiciales: no ser los únicos o mejores elementos para determinar los resultados buscados por los lectores y algunos candidatos podrían encontrarlos difíciles de recopilar o producir (Martin-Kniep, 2001).

El portafolio presenta los siguientes problemas si se pretende utilizar con fines sumativos: a) es difícil decidir la calidad del trabajo, pues depende del juicio del lector; b) son voluminosos; c) a menudo se dejan fuera un gran número de perspectivas necesarias; d) surgen problemas al restar los puntos fuertes de los profesores cuya calidad no está en los materiales o productos de los estudiantes; y e) el uso obligatorio distorsiona tanto la evidencia como el proceso de juicio (Peterson, 2000).

Una vez revisado cada modelo de forma independiente es importante señalar que varios autores hacen una recomendación para evaluar el desempeño docente desde nivel básico hasta superior mediante el uso de diversas metodologías y aluden a la factibilidad de triangular diferentes miradas, tales como: el propio docente, sus colegas, sus alumnos, además del personal directivo e inspectores educativos. De esta forma, se tendrá información de diferentes actores educativos que conviven con el evaluado (ANEP y AECI,

2003; Casanova, 1998; Estefanía y López, 2003; Lukas y Santiago, 2009; Mayorga, 2004). A continuación una tabla resume los diferentes modelos (ver la Tabla 10).

Tabla 10. Comparación de los Modelos de evaluación docente¹⁷

	Opinión de los alumnos	Rendimiento de los alumnos	Juicio emitido por pares	Autoevaluación	Portafolio
¿Qué información se recolecta?	Percepción de los estudiantes con respecto al desempeño del docente dentro del aula.	Resultados del logro de los estudiantes.	Percepción de otro docente con experiencia profesional afín al área de conocimiento del evaluado.	Percepción del docente sobre su propia enseñanza.	Documentación a través de una colección de materiales especializados.
¿Quién evalúa?	Estudiantes.	Autoridades educativas.	Sus pares.	El propio docente.	El docente, sus pares, directivos y otras autoridades educativas.
¿Para qué se evalúa?	Obtener información del desempeño del docente.				
¿Cómo se evalúa?	Encuestas. Entrevistas. Grupos focales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pruebas escritas. ▪ Observación a través de: listas de cotejo o escalas estimativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación. ▪ Observación de las clases del profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestionarios de autoevaluación. ▪ Hojas de auto-clasificación. ▪ Audio-grabaciones. ▪ Video-grabaciones. ▪ Auto-informes. ▪ Materiales de auto-estudio. ▪ Modelaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentación en formato electrónico o en papel.

¹⁷ Fuente: elaboración propia con base en Aleamoni (1987). *Student ratings of instruction*; Caballero (1992). *La evaluación docente. Problemas y perspectivas*; Cano (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*; Cano e Imbemon (2003). *La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario*; Carroll (1987). *Faculty self-evaluation*; Cisneros-Cohemour, 2008; Cisneros-Cohemour, Barrera y Canto (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*; Cordero (2002). *Consideraciones generales para el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior*; Crispin y Caudillo (1998). *El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia*; Díaz-Barriga y Pérez (2010). *El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado*; Fernández (2004). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional*; French-Lazovick (1987). *Peer review. Documentary evidence in the evaluation of teaching*; Fuentes-Medina y Herrero (1999). *Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación*; Garrido y Fuentes (2008). *La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas*; Isoré (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la oede y una revisión de la literatura*; Jurado (2009). *Los sistemas nacionales de Evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?*; Lyons (2003). *El uso del portafolio. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*; Martín-Kniep (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*; Mateo (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*; Medina (2002). *Evaluación y desarrollo profesional de los docentes*; Molero (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad*; Montenegro (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*; Oviedo (2010). *Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria*; Peterson (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices*; Ruiz (2009). *Evaluar los centros escolares: ¿Con base en los resultados de los alumnos en pruebas de aprendizaje o en otros factores de los propios centros?*; Santibáñez (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*; Smíter (2008). *Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el Instituto pedagógico de miranda "José Manuel Siso Martínez"*; Solabarieta (1996). *Modelos de evaluación del profesor*; Wolf (1990). *Evaluation in education. Foundations of competency Assessment and Program Review*.

2.1.3. Recomendaciones para la evaluación del desempeño docente

Existen una serie de errores que comúnmente se presentan durante las evaluaciones del desempeño docente, lo que impide que los resultados se utilicen para mejorar el desempeño docente. Algunas de estas fallas son (Díaz-Barriga, 2001; Casanova, 2004; Mayorga, 2004; Rueda, 2011):

- La concepción del docente eficaz es reduccionista y criticable, ya que es opuesta a los enfoques pedagógicos actuales.
- Los instrumentos de evaluación exploran opiniones parciales, subjetivas y generales respecto a la forma en que el docente conduce la enseñanza.
- Las personas responsables de ejecutar la evaluación no están capacitadas adecuadamente.
- La evaluación únicamente se sitúa al final del ciclo escolar para comprobar los resultados obtenidos.
- No se practica sistemáticamente en los centros escolares.
- Los docentes tienen la creencia de que la evaluación les repercutirá de forma negativa.
- Los profesores desconocen los procesos y fundamentos por los que se les evalúa.
- No se proporciona retroalimentación.
- No se vincula con programas de mejora curricular o de desarrollo profesional.
- Cuando se da retroalimentación se destaca lo negativo y muchas veces no se mencionan las fortalezas.
- Las evaluaciones solamente se emplean con la finalidad de contribuir al nivel salarial de los evaluados o han tenido el propósito de cumplir con algún requerimiento administrativo.

Generalmente, la actitud que tienen los docentes frente a los procesos de evaluación ha sido de inseguridad, rechazo y/o miedo. Una manera efectiva para cambiar estas actitudes es fomentar una cultura de la evaluación del desempeño docente, fomentar la evaluación como una oportunidad de mejora y no como un proceso que les perjudique o no les ayude a mejorar. Esto implica cambiar las percepciones, creencias, motivaciones y expectativas que el docente tiene sobre la evaluación de su desempeño (ANEP y AECE, 2003; Casanova, 2004; Díaz-Barriga, 2001; Jiménez, 1999; Mayorga, 2004).

Considerando estos errores y la necesidad de fomentar la evaluación como una oportunidad para mejorar, existen una serie de recomendaciones generales sobre cómo

llevar a cabo una evaluación del docente de forma adecuada. A continuación se mencionan estas recomendaciones agrupadas en tres dimensiones: teórica, metodológica-procedimental y ética (Arbesú et al., 2008; Díaz-Barriga, 2001; Rueda, 2011).

En la dimensión teórica se sugiere que: 1) los objetivos deben ser coherentes con la filosofía de la institución para apoyar simultáneamente el logro de la misión institucional y la mejora del desempeño docente; 2) los procedimientos tienen que considerar el contexto institucional para que sean acordes a las necesidades y características de la institución; 3) los parámetros de la evaluación deben estar basados en la concepción del buen docente de cada institución, además ser conocidos por toda la comunidad educativa; y 4) la evaluación debe fomentar la reflexión y la mejora de los procesos educativos.

En la dimensión metodológica-procedimental se recomienda: 1) involucrar a los integrantes de la comunidad educativa —directivos, docentes, padres de familia y alumnos— en cada etapa del proceso de evaluación al considerar sus intereses y necesidades dentro del proceso evaluativo; 2) comunicar los propósitos, los procedimientos, los criterios y las repercusiones de la evaluación antes de comenzarla; 3) los procedimientos e instrumentos usados deben ser válidos y confiables; 4) únicamente personas calificadas pueden elaborar y usar los instrumentos y procedimientos de evaluación; 5) consultar a los docentes evaluados para decidir la forma de divulgar los resultados de la evaluación; 6) los juicios de valor que se hagan y las decisiones que se tomen deben estar fundamentadas y derivarse de la información obtenida de manera válida, confiable y transparente; 7) antes de iniciar el proceso de evaluación se debe comunicar a los involucrados sobre el uso que se les dará a los resultados, sin ocultar o falsificar propósitos; 8) comunicarle los resultados al docente, de tal manera que esta información sea útil para mejorar su práctica; y 9) monitorear cada una de las fases del programa de evaluación para perfeccionar de manera permanente el proceso evaluativo.

En la dimensión ética se menciona que: 1) el docente debe aceptar ser evaluado de manera voluntaria; 2) se tiene como prioridad, el respeto a los derechos del profesor como persona y la consideración de sus sentimientos; 3) para la divulgación de los resultados es necesario respetar el anonimato de cada profesor; 4) los procedimientos de evaluación no deben ser discriminatorios ni involucrarse con las vidas privadas e ideas del profesorado; y 5) por parte de los docentes, la recopilación de información debe ser

transparente y honesta, al no intentar falsear los datos ni simular una práctica docente artificial para ajustarse a lo que perciben como social o académicamente deseable.

Considerar estas recomendaciones permitirá alcanzar los objetivos que se hayan establecido en cualquier evaluación del desempeño del docente, principalmente los que establecen como objetivos prioritarios la mejora de la práctica docente (Arbesú et al., 2008; Díaz-Barriga, 2001; Rueda, 2011).

2.1.4. Sistema de evaluación del desempeño docente

Un sistema se concibe como un conjunto de elementos interrelacionados que comparten un orden dinámico de sus partes y procesos en interacción mutua; se caracteriza por la interdependencia entre sus componentes y como consecuencia cualquier acción que produzca cambios en uno de ellos, probablemente producirá cambios en los demás componentes del sistema. Además, tanto los elementos como las relaciones entre ellos actúan para alcanzar un objetivo (Compañ, 2012; Sarabia, 1995).

Con lo anterior, un sistema en el ámbito educativo es la interrelación de los actores, procesos, productos, materiales educativos, infraestructura, recursos materiales y resultados. Cada uno de estos elementos influye en el correcto funcionamiento del resto de los elementos. La finalidad de un sistema educativo es brindar una formación de calidad a los alumnos (Casanova, 1998; Estefanía y López, 2001).

En el presente proyecto se sugiere evaluar al docente a través de un **sistema de evaluación** que integre y triángule información sobre al menos tres modelos de evaluación del docente: rendimiento de los alumnos, autoevaluación y portafolio. De esta forma, se podrá tener noción de las actividades que el docente realiza antes, durante y después de la clase; la interacción que el docente tiene con sus alumnos, sus pares, la directora y los padres de familia; el contexto en el que está inmerso (recursos materiales y la infraestructura con la que cuenta su lugar de trabajo, nivel socioeconómico, etc.) y los resultados de su labor como por ejemplo el aprendizaje de sus alumnos (Compañ, 2012).

2.2. El papel del directivo en la evaluación del desempeño de los docentes

2.2.1. Estilos de dirección

La función del directivo se define como la acción de dirigir que tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar, en el trabajo de otras personas y con ello generar las condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos de

aprendizaje establecidos. La noción de dirigir no implica necesariamente manifestaciones arbitrarias o conductas autoritarias, sino dirigir mediante planteamientos democráticos, participativos y nada jerárquicos (Aguilera, 2011; Antúnez, 2000).

En específico, las actividades que le corresponden al personal directivo son: la organización de la escuela, la planificación, el seguimiento, la gestión de los recursos, las relaciones con la comunidad educativa, la implementación de las reformas, el impulso a la profesionalización de los docentes, y un sin número de actividades que permiten generar las condiciones propicias para que tenga lugar la función educadora de la escuela y los alumnos obtengan los resultados académicos esperados. Todas estas actividades hacen que la acción directiva sea importante y muy compleja ya que un directivo debe intervenir en todas las áreas de la institución educativa en que labora (Aguilera, 2011; Estefanía y López, 2003; Tejeda, 1998).

Estas actividades son las que deben realizar todos los directivos de cualquier institución educativa. No obstante, existen diferentes estilos de dirección, que dan prioridad a algunas actividades. En un estudio de tipo cualitativo (estudio de casos de 20 directores¹⁸) que se realizó a directivos de nivel secundaria en México, se encontraron cuatro estilos de dirección: 1) dirección profesional, 2) dirección administrativo-operativa, 3) dirección con referencia a la norma y 4) dirección invisible. Cada estilo se describe en función de seis dimensiones de la función directiva, que se explican a continuación (Aguilera, 2011)¹⁹:

1. *Liderazgo pedagógico*. Conjunto de rasgos de la función directiva que hace énfasis en lograr buenos resultados académicos de los alumnos.
2. *Gestión del director*. Tipo de actividades que realiza el director para atender las necesidades de la escuela.
3. *Liderazgo compartido*. Cualidad de la función directiva por la cual se hace participe al personal escolar en algunas tareas que le son atribuidas con la intención de colaborar responsablemente en la organización y el funcionamiento de las escuelas.
4. *Ejercicio de la autoridad*. Se refiere al conocimiento de las facultades que tiene el directivo para tomar decisiones que afectan la vida escolar.

¹⁸ Las estrategias de recolección de información fueron entrevistas individuales, grupos focales, diarios de campo y la revisión de algunos documentos como la planeación anual, expedientes de alumnos, programación semanal de profesores, seguimiento a docentes y alumnos, entre otros (Aguilera, 2011).

¹⁹ Cabe destacar que este estudio se realizó en el nivel educativo de secundaria y no en primaria, como es el caso del presente trabajo, no obstante, al haberse realizado en el sistema educativo mexicano resulta de utilidad para tener una visión de los estilos de directivos existentes en México.

5. *Liderazgo reconocido.* Percepción que tiene el director y la comunidad escolar acerca de que la función directiva se este realizando de forma adecuada en la escuela.
6. *Autoevaluación.* Valoración y autocrítica del trabajo que realiza el director en torno a fortalezas y debilidades de su función.

La descripción de cada estilo de dirección se realiza en los siguientes párrafos, con base en las seis dimensiones de la función directiva (Aguilera, 2011).

Dirección profesional

Se caracterizan por ejercer un liderazgo pedagógico, atender todas las áreas del centro educativo, fomentar y dar seguimiento a la participación escolar, ejercer su liderazgo con autoridad, por el reconocimiento a su trabajo y la forma en que lo asume, y por su capacidad de autocrítica.

Liderazgo pedagógico. Estos directores tienen una visión clara que los orientan hacia dónde dirigir sus escuelas y la comparten con la comunidad escolar; tienen un conocimiento amplio e informado sobre las fortalezas de su escuela, pero también de sus necesidades en infraestructura, equipamiento y personal; y conocen cómo se desarrolla el proceso educativo en sus escuelas, los problemas pedagógicos que tienen los alumnos y cuáles son los aspectos donde los docentes requieren actualizarse para mejorar su práctica pedagógica, incluso les proporcionan facilidades para que se actualicen. Este conocimiento se sustenta en un seguimiento sistemático de los procesos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza que tienen lugar en la escuela.

Gestión del director. Se distinguen por tratar de atender todas las áreas de la escuela —administrativa, organizativa-operativa, técnica-pedagógica, y planeación e implementación del currículo— con la intención de que la institución tenga las condiciones propicias para el aprendizaje. Reconocen que tienen un papel administrativo en la escuela y que requiere mucho tiempo, sin embargo, no descuidan la dimensión pedagógica porque la consideran fundamental para generar el aprendizaje de los alumnos.

Liderazgo compartido. Promueven la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, aunque distinguen los asuntos que conciernen a todos o solo al equipo directivo. Para delegar funciones toman en cuenta las competencias de las personas.

Ejercicio de la autoridad. Reconocen el ejercicio de su autoridad en el marco normativo que rige sus funciones. De esta forma toman decisiones relacionadas con la organización de la escuela, la implementación del currículo y la región de recursos. La contratación del personal es un asunto que no les compete, pero están al pendiente de que el profesorado cumpla con sus obligaciones.

Liderazgo reconocido. Son reconocidos como la autoridad institucional por los integrantes de la comunidad educativa. Este reconocimiento no es porque oficialmente son la autoridad en la escuela, sino por su capacidad de trabajo, responsabilidad, entusiasmo, la forma de hacer cumplir las normas y por su capacidad de respuesta ante las problemáticas cotidianas. Desde el punto de vista de los propios directores, ellos se sienten satisfechos por su desempeño porque perciben que la comunidad escolar reconoce su trabajo.

Autoevaluación. Son capaces de identificar fortalezas pero también debilidades de su desempeño.

Dirección administrativa-operativa

Estos directivos, ejercen un liderazgo centrado en mejorar las condiciones materiales de la escuela, su gestión es administrativa, promueven la participación para compartir las responsabilidades pero delegan el seguimiento de esta actividad, ejercen su autoridad considerando la normatividad y siendo cuidadosos de no tener problemas con el sindicato, los reconocen por su trabajo, y tienen capacidad de autocrítica.

Liderazgo pedagógico. Son directores que tienen un conocimiento amplio y fundamentado de las necesidades de su escuela, derivadas de las carencias que existen en su institución. Debido a las carencias, su visión está encaminada prioritariamente a mejorar las condiciones de infraestructura y equipamiento, por lo que realizan una fuerte actividad para hacer estas mejoras en sus centros escolares.

Como dedican mucho tiempo a gestión administrativa y operativa delegan los asuntos de tipo técnico-pedagógico al subdirector manteniéndose informados. No obstante, promueven la asistencia de su profesorado a los cursos obligatorios que se ofrecen institucionalmente o de cursos que el mismo director considera que requieren.

Gestión del director. Conciben que su función es administrar el plantel y proveer de recursos para la operación del mismo, y es por ello que la carga de trabajo está centrada en lo administrativo y en lo operativo.

Liderazgo compartido. Estos directores promueven la participación de la comunidad escolar para tomar decisiones a través de consensos o por medio de votación. Utilizan las reuniones escolares al inicio del ciclo escolar para tomar acuerdos sobre el proyecto o el plan de trabajo anual; pero el seguimiento de estos asuntos lo delegan al subdirector pero se mantiene informado.

Ejercicio de la autoridad. Para estos directores el ejercicio de su autoridad está en los asuntos internos de la escuela, como la gestión de los recursos para mejorar la infraestructura y el equipamiento; la organización interna del plantel para darle funcionalidad, resolver problemáticas del alumnado, buscar estrategias para atender a los grupos que no tienen docente, vigilar la implementación del currículo y otras acciones que desde la normativa les está otorgada por ser la máxima autoridad en la escuela. La contratación de personal que necesita la escuela representa para ellos un problema porque no está en sus manos resolverlo y llegan a tener docentes que no cumplen con sus responsabilidades, en lo cual tratan de hablarlo directamente con los docentes, lo hacen con cautela para no tener problemas con el sindicato.

Liderazgo reconocido. La comunidad escolar los reconoce como la autoridad por su capacidad de gestión para atender las necesidades de la escuela. Su trabajo se observa en mejoras en la planta física, en el equipamiento escolar y en las decisiones que han tomado en beneficio de la escuela. Además, ellos se sienten satisfechos porque perciben el reconocimiento a su trabajo.

Autoevaluación. Son directores que hacen una valoración crítica de su desempeño porque reconocen fortalezas de su trabajo y también debilidades.

Dirección con referencia a la norma

Se caracterizan por ejercer un liderazgo apegado a la norma, atienden los asuntos administrativos cotidianos, promueven la participación para compartir responsabilidades como lo estipula la norma, ejercen la autoridad que normativamente se les otorga, el reconocimiento de la comunidad es limitado y no son capaces de hacer una autoevaluación crítica.

Liderazgo pedagógico y gestión escolar. Su actividad se centra en atender los asuntos administrativos y operativos más urgentes del plantel, tales como organizar eventos, dar respuesta a las demandas cotidianas que se presentan de improviso, conversar con padres de familia, alumnos, personal y con otros que soliciten la

intervención del director. En lo referente a la gestión de los recursos, los directores realizan una gestión importante para atender las demandas de la escuela que día a día se necesitan, pero su gestión no es tan notable y exhaustiva como la del director administrativo-operativo.

Aunque están conscientes que deberían atender asuntos técnico-pedagógicos, los delegan al subdirector. Reconocen que los docentes necesitan actualizarse para mejorar su práctica docente, pero la formación que promueven se limita a la que se oferta institucionalmente y no promueven actividades adicionales para atender necesidades específicas. Además, se caracterizan por su tendencia a buscar causas externas de las debilidades de su escuela. Por ejemplo, para ellos, el bajo desempeño y la reprobación están determinados por problemas familiares, la globalización y otros elementos del contexto.

Liderazgo compartido. Las decisiones que deben tomar estos directores prefieren hacerlas de manera "colegiada", pues consideran que el colectivo docente debe participar en ellas como está estipulado normativamente. También comparte las responsabilidades del funcionamiento de la escuela sin cuestionar si tienen las competencias para desempeñar tales funciones.

Ejercicio de la autoridad. Se apegan a lo que dicta la normatividad porque consideran que este es su marco de acción que les permite evitar conflictos cuando alguien evade su responsabilidad. Al igual que otro tipo de directores reconocen que la contratación de personal no es un asunto sobre el cual puedan tomar decisiones, y aunque normativamente pueden solicitar remover a los docentes que no cumplen con su trabajo, prefieren no hacerlo para evitar conflictos.

Liderazgo reconocido. La comunidad escolar los reconoce como la autoridad legal porque tienen el nombramiento, sin embargo, la aceptación de esta autoridad es variable y depende de la satisfacción que tengan del trabajo del director.

Estos directores dicen estar satisfechos porque han logrado objetivos personales, profesionales o porque han trabajado para hacer mejoras en sus escuelas. Sin embargo, no mencionan elementos relacionados con el reconocimiento que tienen por parte de la comunidad escolar.

Autoevaluación. Tienen dificultades para realizar una valoración crítica de su actividad profesional, y conocen sus fortalezas pero para ellos las debilidades no existen o son responsabilidad de otros factores contextuales.

Dirección invisible

Estos directores no ejercen un liderazgo pedagógico, su gestión está centrada en lo administrativo, distribuyen las responsabilidades para evadirlas, el ejercicio de su autoridad es de poco carácter, no son reconocidos por la comunidad educativa, y evaden la autoevaluación.

Liderazgo pedagógico. Es un tipo de dirección calificada como invisible porque se alude a directores ajenos al trabajo pedagógico de sus escuelas, que desconocen cómo se hace el seguimiento, sobre todo de docentes. Además, promueven que los profesores acudan a cursos de actualización sin considerar las necesidades reales, ejercen una autoridad temerosa o pusilánime, se centran en cuestiones administrativas porque consideran que son su prioridad y se desentienden de las cuestiones técnico-pedagógicas para que las realicen los subdirectores.

Gestión del director. Su actividad se caracteriza por atender asuntos administrativo-financieros como la gestión de recursos, llenar documentación de la escuela; o aspectos organizativo-operativos como organizar los concursos, atender a los padres de familia y a los asuntos surgidos de improviso. Por lo que se ha descrito, la gestión que realiza es muy débil.

Liderazgo compartido. Para estos directores la participación es necesaria porque de esta manera legitiman las decisiones, sin embargo, no discriminan quién debe participar para tomar una u otra decisión. Con la intención de compartir responsabilidades sobre el funcionamiento escolar, incorporan al profesorado en las comisiones o dejan en manos de la subdirección asuntos de su competencia, sin hacer un seguimiento de lo que están realizando.

Ejercicio de la autoridad. La evasión de conflictos con los profesores y también con el sindicato es un elemento característico de su gestión: no exigen a los profesores que acudan a los cursos obligatorios, son muy tolerantes con el profesorado y solapan los incumplimientos. Son directores que evaden ejercer la autoridad que por normatividad se le ha otorgado.

Liderazgo reconocido. Por la forma en que proceden, no son reconocidos por la comunidad escolar, y ellos mismos lo advierten, aunque se justifican diciendo que las problemáticas escolares se deben a eventos externos, a las condiciones del sistema o el contexto familiar, etc.

Autoevaluación. La autoevaluación en estos directores carece de autocritica con respecto a su función, ya que las fortalezas y debilidades que mencionan son ajenas a su función. Además ante las debilidades buscan excusas y dicen que son responsabilidades de otros.

De los cuatro estilos de dirección, la dirección profesional es el perfil deseable para cualquier institución educativa, porque son los únicos que atienden adecuadamente cada una de las seis dimensiones de la función directiva. En la Tabla 11 se presenta un resumen de los cuatro estilos de dirección.

Tabla 11. Comparación de los estilos de dirección

Dimensión	Dirección profesional	Dirección administrativa-operativa	Dirección con referencia a la norma	Dirección invisible
Liderazgo pedagógico	Ejercen liderazgo pedagógico.	Centrado en mejorar las condiciones de la escuela.	Apegado a la norma.	Sin liderazgo pedagógico.
Gestión del director	Es gestor institucional (atiende todos los aspectos).	Es gestor administrativo. Crea las condiciones favorables para el aprendizaje.	Gestor para atender lo administrativo y cotidiano.	Gestión débil y centrada en la administración.
Liderazgo compartido	Propician la participación de la comunidad escolar y dan seguimiento.	Promueven la participación para compartir la responsabilidad pero no dan seguimiento directamente.	Promoción de la participación como estipula la norma.	Distribución de la responsabilidad para desatenderse de su función.
Ejercicio de la autoridad	Ejercen su autoridad.	Ejercen su autoridad.	Ejercen autoridad legal.	Ejercicio pusilánime y de poco carácter.
Liderazgo reconocido	Reconocidos por la forma en que asumen su trabajo.	Reconocidos por su trabajo.	Reconocidos por su nombramiento.	Carecen de reconocimiento.
Autoevaluación	Autoevaluación crítica. Reconocen fortalezas y debilidades.	Autoevaluación crítica. Reconocen fortalezas y debilidades.	Autoevaluación sin crítica de su función. Reconocen fortalezas, no debilidades.	Evaden la autoevaluación.

Fuente: elaboración propia con base en Aguilera (2011). *La Función Directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja.*

Aunque idealmente se espera que la acción directiva atienda las distintas dimensiones de la vida escolar, diversas investigaciones han encontrado que en la actuación de los directores existe predominio de las tareas administrativas con respecto a las pedagógicas. Lo anterior implica que se dedica más tiempo de la jornada a las tareas administrativas necesarias para el funcionamiento del centro escolar; principalmente, la



consecución de recursos y la mejora de la infraestructura física, en detrimento de las tareas de gestión pedagógica tan importantes para la mejora de la educación (Aguilera, 2011; García, 2010; Seguel, 2012).

2.2.2. El liderazgo pedagógico de un director para evaluar a sus docentes

El **liderazgo pedagógico** es un rasgo que está presente en los directores eficaces y aquellos que lo ejercen se caracterizan por llevar un seguimiento de todas las actividades educativas de los alumnos y del personal docente. Para este seguimiento implementan procesos sistemáticos de evaluación interna que les permiten conocer el desempeño de alumnos y profesores, para que a partir de los resultados puedan retroalimentar los procesos educativos, reconocer y recompensar su rendimiento de manera pública, y tomar decisiones de mejora (Aguilera, 2011).

Una manera en la que puede evaluar un director a los docentes es observando el desempeño dentro del aula y así analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje para brindarle al profesor de manera individual, la orientación y la asesoría requerida de la siguiente forma: mostrándole los errores observados y diciéndole cómo puede corregirlos; sugiriéndole estrategias; impulsándolo a mejorar su actividad académica y su desarrollo general; motivándolo a ser mejor; y felicitándolo por los aciertos logrados. Por ningún motivo, puede faltar esta retroalimentación a los docentes, ya que ellos podrían percibir que estas evaluaciones son innecesarias (García, 2010; Seguel, 2012).

Un espacio que se puede aprovechar para trabajar en conjunto con el profesorado y realizar la evaluación del desempeño docente son las reuniones de Consejo Técnico Escolar. En este espacio pueden fomentarse la autoevaluación, la coevaluación y la reflexión de los resultados de los exámenes de los alumnos.

Para la autoevaluación, los directivos pueden crear formatos con preguntas clave como: ¿Qué he logrado?, ¿Cómo lo he logrado?, ¿En qué he fallado? y ¿Qué me falta por hacer? Lo que permite hacer un autoanálisis en torno al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y mostrará el panorama, adecuado o no, de la propia función docente.

A través de la coevaluación es posible considerar lo que ven los colegas en el desarrollo de cada uno de los integrantes del profesorado. En esta evaluación, se deben hacer observaciones, propuestas de mejora y reconocer los puntos positivos del compañero evaluado con la única intención de apoyarlo y guiarlo hacia la mejora.

Las reuniones de Consejo Técnico Escolar también son un espacio adecuado para analizar los resultados de los exámenes de los alumnos. En este proceso se deben detectar las preguntas, temas o asignaturas con menores porcentajes aprobatorios, a fin de encontrar las causas y proponer actividades de mejora en el aula. Mientras que en las que hayan tenido más porcentajes aprobatorios, lo recomendable es que los docentes compartan su forma de trabajo para que los demás también puedan ejecutarlas.

Con lo anterior, se observa que una de las tareas fundamentales del director es coordinar, conocer, apoyar e involucrarse en el trabajo realizado por los docentes, para que se obtengan mayores logros y resultados más satisfactorios. Un trabajo en equipo entre los docentes y el directivo en el que se fomente la discusión, el análisis, la reflexión, y existan acuerdos mediante consenso, libertad y confianza; es lo que se necesita en los centros educativos ya que los directores son los primeros responsables en influenciar, conseguir cambios, profundizar prácticas y conseguir aprendizajes de calidad (García, 2010; Seguel, 2012).

Cabe mencionar que el rol de un directivo resulta doblemente importante en la evaluación de su profesorado porque son ellos quienes tienen contacto directo con los docentes y pueden conocer los resultados de todas las evaluaciones en las que participan—evaluaciones internas como proceso voluntario del centro educativo y evaluaciones externas por parte de autoridades educativas—; y por lo tanto tomar decisiones mejor informadas para mejorar el desempeño docente. Además, las distintas evaluaciones en las que participan los docentes pueden ser complementarias, ya que casi siempre las evaluaciones internas se realizan dentro del aula y las externas mediante exámenes estandarizados (Estefanía y López, 2003).

Por último, cabe señalar que ejercer el liderazgo pedagógico no es una tarea sencilla, es necesario pasar por distintas etapas y niveles de efectividad antes de que sean parte de la rutina diaria de trabajo, no obstante, resulta necesario hacerlo, ya que es una manera de alcanzar la calidad educativa. Esta tarea no sencilla hace evidente que los directivos deban tener acceso a múltiples experiencias y oportunidades de aprendizaje que les ayuden a desarrollar sus capacidades de liderazgo. Existen una serie de formas para mejorar el liderazgo de los directivos como las siguientes: la tutoría, visitas entre los directivos de otras escuelas, la formación de parejas de compañeros directivos, el intercambio de buenas prácticas frente a frente o en línea y el acceso a programas de liderazgo (Chapman, 2005; García, 2010; Seguel, 2012).

2.3. Sustento del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente

La **calidad educativa** es una auto-exigencia permanente de superación, para lograrla es indispensable evaluar todos los elementos que constituyen el SEN (actores, procesos, productos, materiales educativos, infraestructura, recursos materiales y resultados). El presente trabajo pretende contribuir al logro de la calidad educativa, evaluando al **docente** porque el docente es quien planea, desarrolla y evalúa los procesos curriculares, lo cual le da un lugar privilegiado porque interactúa permanentemente con el estudiante durante toda la jornada escolar. Esta evaluación se promueve que sea por parte del director, ya que una de las actividades más importantes de un **director (a)** es ejercer su liderazgo pedagógico. El sistema que se diseñó como objetivo del presente trabajo de tesis propone evaluar al docente a través de su **desempeño** porque permite observar conocimientos, habilidades, actitudes y valores del docente tanto dentro como fuera del aula.

La finalidad para evaluar el desempeño docente es darles la oportunidad de mejorar continuamente (**evaluación formativa**), ya que generalmente se les evalúa con una finalidad sumativa o evaluación con consecuencias, situación que ha generado por parte de los docentes una actitud de inseguridad, rechazo y/o miedo hacia cualquier evaluación.

La evaluación formativa permitirá a los docentes reflexionar de manera individual, colegiada e institucional sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en este contexto, la evaluación de los docentes es pieza clave para lograr la calidad educativa.

Para este sistema se seleccionaron tres de los cinco modelos de evaluación expuestos a lo largo de este capítulo: autoevaluación, el portafolio y el rendimiento académico de los alumnos; por considerarlos herramientas para reflexionar acerca del propio desempeño como docentes. La **autoevaluación** porque si el docente adquiere herramientas para autoevaluarse correctamente y las practica como una actividad cotidiana será capaz de elaborar juicios de valor acerca de su propia enseñanza, y con base en estos juicios elegir las mejores acciones para mejorar. Por su parte, con el **portafolio** se fomenta la reflexión y al ser el propio docente quien recolecta las evidencias, tendrá una participación activa en su evaluación, podrá monitorear la calidad de su enseñanza y su portafolio será un medio de comunicación entre el docente y el directivo. Finalmente, el **rendimiento académico de los alumnos**, también aporta

elementos para que el docente reflexione acerca del impacto que su enseñanza tiene sobre los resultados académicos de sus alumnos y actuar en consecuencia.

Los modelos no seleccionados fueron dos. El modelo de opinión de los alumnos porque el presente trabajo se desarrolla en el nivel primaria y la mayoría de los alumnos son de corta edad, lo que posiblemente no les permitiría dar una opinión objetiva. Tampoco se seleccionó el modelo de evaluación por pares ya que se considera que es necesario fomentar en primer lugar la autoevaluación, para que los docentes sepan qué elementos deben evaluar en ellos mismos y posteriormente puedan hacerlo con sus compañeros de una forma objetiva.

CAPÍTULO III. EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE: VISIÓN PRÁCTICA

En el capítulo se explican las evaluaciones del desempeño docente en las que participan los profesores actualmente en México. En primer lugar se presentan, por orden cronológico, cada una de las evaluaciones en las que participan los docentes según su trayectoria para ser docentes: formación inicial, ingreso al servicio del SEN, formación en servicio, y los programas de promoción y estímulos. En segundo lugar, se describen las evaluaciones mencionadas en el primer apartado, clasificándolas de la siguiente forma: exámenes estandarizados, portafolio de evidencias, y programas de promoción y estímulos. En tercer lugar, se expone el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje, que es una evaluación internacional en la que participa México. Finalmente, se hace una reflexión sobre las prácticas de evaluación del desempeño docente vigente en México.

3.1. Evaluaciones del desempeño docente de primaria: desde el ingreso a la licenciatura hasta ejercer la profesión

En México un docente debe participar en una serie de evaluaciones desde que ingresan a la licenciatura hasta ejercer su profesión como docente: formación inicial, ingreso al servicio del SEN, formación en servicio, y programas de promoción y estímulos (Jiménez, 2011).

3.1.1. Formación inicial

Para ser docente de educación primaria es necesario acreditar la Licenciatura en Educación Primaria²⁰, ya sea cursándola o comprobando estudios equivalentes mediante el Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria y el Portafolio de evidencias (ACREL-EPRIM) (SEP-DGESPE, 2012^b).

La Licenciatura en Educación Primaria es impartida en escuelas normales públicas o privadas. Para acceder a los planteles públicos se debe presentar y aprobar un examen llamado Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal

²⁰ Además de la Licenciatura en Educación Primaria pueden acceder al servicio las personas que hayan acreditado las siguientes licenciaturas: en Educación, en Educación Básica o en Pedagogía, impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (SEP-SNTE, 2011^a).

(IDCIEN) y durante la formación docente, los estudiantes son evaluados a través de dos exámenes denominados: Examen Intermedio de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EXI-LEPRI) y Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EGC-LEPRI), con la finalidad de tener un diagnóstico del nivel de aprendizaje en cuarto y octavo semestres respectivamente (CENEVAL, 2012^a, 2012^b; SEP-DGEP, 2012).

La última evaluación que deben presentar para obtener su título son los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL) que tienen el objetivo de identificar el nivel de logro alcanzado con referencia al perfil de egreso. No obstante, las escuelas normales pueden aplicar otro instrumento de egreso, ya que cada institución puede establecer políticas distintas para el otorgamiento de títulos (CENEVAL, 2010, citado en Jiménez, 2011).

3.1.2. Ingreso al servicio del SEN

Para que un profesor pueda conseguir una plaza debe participar en el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes; para este fin se aplica el Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes. Además del examen, está en proceso la incorporación del Portafolio de evidencias como un procedimiento de evaluación, que en conjunto con el examen sirva para tomar la decisión de quiénes deben ingresar al servicio (SEP-SNTE, 2013^a).

3.1.3. Formación en servicio

Posteriormente, cuando un profesor ha ingresado al servicio es necesario que continúe con su formación, para ello se encuentran los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS) y muy recientemente surgió la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica.

Los profesores tienen la opción de participar voluntariamente en los ENAMS, su objetivo es detectar las áreas de oportunidad de los docentes para instrumentar acciones que mejoren sus competencias. Por su parte, la Evaluación Universal tiene el objetivo de proporcionarle al magisterio información diagnóstica-formativa de sus fortalezas y áreas de oportunidad con opciones de trayectos formativos gratuitos, pertinentes y a su alcance (SEP-SNTE, 2011^a, 2012^c).

3.1.4. Programas de promoción y estímulos

Existen dos evaluaciones que pueden tener un impacto favorable en la economía de los docentes en servicio. En primer lugar, está el Escalafón Vertical que ofrece promociones de ascenso piramidal. Para primaria pueden ascender a los siguientes puestos: docentes, directores, subdirectores y jefes de sector (DOF, 14 de diciembre de 1973).

En segundo lugar, se encuentra el Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM), el cual es un sistema de promoción horizontal que les permite promoverse sin tener que cambiar su cargo, como es el caso del Escalafón Vertical. Este programa tiene el objetivo de elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente (SEP-SNTE, 2011^b, 2011^c).

Por otra parte, a nivel internacional el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS por sus siglas en inglés) proporciona una visión distinta sobre cómo evaluar al docente, ya que tiene el propósito de desarrollar una estrategia dirigida a obtener mejores indicadores relacionados con la enseñanza y la gestión escolar (SEP-OCDE, 2009).

3.2. Tipos de evaluaciones que se aplican actualmente en México

3.2.1. Exámenes estandarizados

Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN)

El Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Superior (IDCIEN) es una prueba elaborada por la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) para llevar a cabo la selección de aspirantes a ingresar a las escuelas normales. Este instrumento evalúa tres habilidades básicas (ver la Tabla 12) (DGEP-DGESPE, 2010; SEP-DGEP, 2012):

- a) *Habilidad verbal (20%)*. Capacidad del educando para operar los principios y códigos de la comunicación escrita para organizar información, así como para obtener los significados de un texto.

- b) *Habilidad matemática (40%)*. Capacidad del educando para operar los principios, códigos y algoritmos del lenguaje matemático ante un caso problema, para relacionar sus elementos, jerarquizarlos y representarlos simbólicamente.
- c) *Habilidad para el razonamiento formal (40%)*. Capacidad del educando para identificar los principios a que responde el devenir de un caso problema que no se presenta simbolizado de manera verbal ni matemática, sino a través de un lenguaje figurativo.

Tabla 12. Estructura del IDCIE

Habilidad	Sub-habilidades consideradas	Medio	Subtest
Verbal	Depuración de información	Exclusión de oraciones	Supresión de oraciones
	Organización de la información	Plan de redacción	Esquema de composición escrita
	Comprensión lectora	Texto	Comprensión lectora
Matemática	Operación numérica	Problemas aritméticos	Aritmética
	Imaginación espacial	Problemas geométricos	Geometría
De razonamiento formal	Identificación de reglas	Serie de figuras	Razonamiento formal

Fuente: elaboración con base en DGEP-DGESPE (2010). *Ingreso a la Educación Normal. Ciclo escolar 2010-2011*.

Los resultados de la prueba se traducen en una escala cualitativa que describe el nivel específico de desarrollo de las habilidades de cada aspirante. Los niveles de la escala diseñada para la interpretación de los resultados indican diferencias que son importantes reconocer, por eso se nombran niveles de eficiencia (ver la Tabla 13) (DGEP-DGESPE, 2010).

Tabla 13. Niveles de eficiencia del IDCIE

Nivel	Rango de aciertos en %	Diagnóstico
A	0-30	El estudiante muestra un estadio bajo en el desarrollo de sus habilidades, lo cual constituye una limitante para que acceda de manera ágil y duradera a nuevos aprendizajes. Es imprescindible que realice actividades sistemáticas y graduales para que desarrolle sus habilidades.
B	31-50	Aun cuando muestra cierto desarrollo de sus habilidades, manifiesta un rezago en este aspecto, lo cual le impide acceder a nuevos aprendizajes bajo condiciones específicas. Es necesario que realice actividades remediales de manera sistemática para alcanzar un mayor desarrollo de sus habilidades.

C	51-70	El estudiante se encuentra en un estadio de desarrollo de sus habilidades propicio para el aprendizaje, pero es importante que realice actividades tendientes a una mejoría en este sentido.
D	71-100	El estudiante posee un alto desarrollo de sus habilidades, lo cual significa que es capaz de resolver una mayoría de las situaciones-problema que deba enfrentar en el ámbito académico. No obstante, es recomendable una ejercitación que se traduzca en un mayor desarrollo intelectual.

Fuente: elaboración con base en DGEF-DGESPE (2010). *Ingreso a la Educación Normal. Ciclo escolar 2010-2011.*

Examen Intermedio de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EXI-LEPRI)

El Examen Intermedio de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EXI-LEPRI) es un instrumento de evaluación especializado que aporta información a los sustentantes, docentes y directivos de las escuelas normales, y a las autoridades educativas, estatales y federales sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes hasta el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, con respecto a algunos conocimientos y habilidades esenciales establecidos en el Plan de estudios de 1997 (CENEVAL, 2012^a).

Para asegurar la validez, objetividad, transparencia y confiabilidad del proceso de evaluación, la SEP decidió contar con la asesoría técnica del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL)²¹ para la elaboración de la prueba.

El instrumento consta de 200 reactivos que miden el dominio que los participantes tienen de los contenidos y las habilidades para identificar, comprender, aplicar y resolver problemas. Se divide en cinco áreas con sus respectivas sub-áreas (ver la Tabla 14).

El EXI-LEPRI contiene dos tipos de reactivos: autocontenidos y multireactivos (reactivos encadenados, anidados o en racimo). El primero se conforma por una pregunta con cuatro opciones de respuesta, de las cuales solo una es la respuesta correcta, el segundo se conforma por el planteamiento de un problema o descripción de una situación y una serie de preguntas, con sus respectivas opciones, las cuales están vinculadas al problema o situación en la que solo una es correcta. El examen tiene una duración de dos sesiones de tres horas cada una (CENEVAL, 2012^a).

El personal del CENEVAL es quien realiza el proceso de lectura y calificación mediante un programa que identifica las respuestas correctas (1 punto) e incorrectas (0 puntos). La calificación del examen se emite considerando tanto el puntaje global, que

²¹ Institución especializada en la elaboración de instrumentos de evaluación educativa.

representa el nivel de dominio considerando el examen como un todo; así como el de las áreas que lo conforman, el puntaje de cada área corresponde al dominio en esa parte del examen de forma independiente.

Tabla 14. Estructura del EXI-LEPRI

Área	Sub-área	% área	% sub-área
Habilidades intelectuales	Comprensión lectora y expresión escrita.	25	13
	Resolución de problemas.		12
Enfoques, propósitos y contenidos de la educación primaria	Programas y contenidos.	25	8
	Enfoques y propósitos.		9
	Dominio de contenidos.		8
Competencias didácticas	Estrategias didácticas.	25	12
	Conocimiento del alumno.		7
	Evaluación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.		6
Identidad profesional	Política educativa mexicana.	13	5
	Valor social de la profesión docente y de la escuela pública.		8
Percepción y respuesta al entorno de la escuela	Reconocimiento y atención a la diversidad.	12	5
	Escuela, familia y comunidad.		7
TOTAL		100	100

Fuente: elaboración con base en CENEVAL (2012^a). *Examen Intermedio de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EXI-LEPRI)*.

El nivel de desempeño de cada sustentante depende de los puntajes obtenidos en el global y en cada una de las áreas. Los niveles de desempeño para el EXI-LEPRI son: insuficiente, satisfactorio y sobresaliente. Para obtener un nivel de desempeño satisfactorio o sobresaliente es necesario que el sustentante obtenga al menos el puntaje mínimo exigido en el global y en cada una de las áreas. En caso de que en una o más áreas no se obtenga ese mínimo, el desempeño del sustentante se ubicará en el nivel inmediato anterior, aun cuando sobrepase el puntaje global.

Al finalizar el proceso de calificación, el CENEVAL envía los informes de los resultados individuales e institucionales expresados en porcentajes de aciertos. Se presentan los resultados obtenidos por cada sustentante, tanto el global como por áreas, así como su nivel de desempeño (CENEVAL, 2012^a).

Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EGC-LEPRI)

El Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación primaria (EGC-LEPRI) es un instrumento de evaluación especializado con la finalidad de aportar información a los sustentantes, docentes y directivos de las escuelas normales, y a las autoridades educativas, estatales y federales sobre el nivel de logro alcanzado por los estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación primaria, Plan de 1997 (GENEVAL, 2012^b).

De igual forma que el EXI-LEPRI, la SEP y el GENEVAL constituyen de manera conjunta un consejo técnico, integrado por distintos expertos de la materia, para llevar a cabo el diseño y la elaboración de este examen.

El instrumento consta de 200 reactivos que miden el dominio que los participantes tienen de los contenidos y las habilidades para identificar, comprender, aplicar y resolver problemas. Se divide en cinco áreas con sus respectivas sub-áreas (ver la Tabla 15).

Tabla 15. Estructura del EGC-LEPRI

Área	Sub-área	% área	% sub-área
Habilidades intelectuales	Comprensión lectora y expresión escrita.	22	10
	Resolución de problemas.		12
Enfoques, propósitos y contenidos de la educación primaria	Programas y contenidos.	27	17
	Enfoques y propósitos.		10
Competencias didácticas	Estrategias didácticas.	27	14
	Conocimiento del alumno.		5
	Evaluación educativa.		6
Identidad profesional	Política educativa mexicana.	12	5
	Valor social de la profesión docente y de la escuela pública.		7
Percepción y respuesta al entorno de la escuela	Reconocimiento y atención a la diversidad.	12	7
	Escuela, familia y comunidad.		5
TOTAL		100	100

Fuente: elaboración con base en GENEVAL (2012^b). Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EGC-LEPRI).

El EGC-LEPRI, al igual que el EXI-LEPRI, contiene dos tipos de reactivos a resolver: autocontenidos y multirreactivos (reactivos encadenados, anidados o en racimo). El examen tiene una duración de dos sesiones de tres horas cada una (GENEVAL, 2012^b).

El proceso de calificación del instrumento se realiza mediante la lectura electrónica de la hoja de respuestas con formato óptico que son salvaguardadas por el personal del CENEVAL una vez que los sustentantes concluyen. El programa de calificación identifica las respuestas correctas (1 punto) e incorrectas (0 puntos); realiza el conteo por área y sub-área y obtiene la calificación. La calificación se emite considerando el puntaje global del examen y de las áreas que lo conforman, de tal manera que se debe obtener el puntaje mínimo especificado en cada una de ellas.

Sin embargo, el resultado global no es el promedio o la suma de los puntajes en cada área, sino que representa el nivel de dominio considerando el examen como un todo; a su vez, el puntaje de cada área corresponde al dominio en esa parte del examen por lo que se consideran como independientes. Por esta razón, se puede categorizar al sustentante en un nivel de desempeño; en caso de que no se obtuviera el puntaje mínimo requerido en el resultado global o alguna de las áreas su desempeño se ubica en el nivel anterior, aunque sobrepase en las otras áreas.

Los niveles de desempeño del EGC-LEPRI son: insuficiente, satisfactorio y sobresaliente. Finalmente, el CENEVAL emite los informes de resultados individuales e institucionales, los cuales se expresan en porcentajes de aciertos. En ellos se representan los resultados obtenidos por cada sustentante tanto en el global como por áreas del examen, así como también se presenta el nivel de desempeño en el que se ubica el sustentante (CENEVAL, 2012^b).

Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL)

Los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL) son exámenes elaborados y aplicados por el CENEVAL a petición de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de algunas de las escuelas normales. Sin embargo, las escuelas normales pueden aplicar otro instrumento de egreso, ya que cada institución establece políticas distintas para el otorgamiento de títulos. En general, se requiere acreditar las asignaturas del Plan de estudios correspondiente, cumplir con el Servicio Social y elaborar un Documento Recepcional para sustentar el examen profesional (Jiménez, 2011).

Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria. Acuerdo Secretarial 286 de la SEP (ACREL-EPRIM)

El Examen General de Conocimiento y Habilidades es una evaluación que brinda la oportunidad de obtener el título de la Licenciatura en Educación Primaria a las personas que por diversos motivos no lo tienen y han obtenido sus conocimientos de manera autodidacta o a través de la experiencia laboral. El CENEVAL es la instancia encargada de diseñar, elaborar, aplicar y calificar los exámenes para evaluar los resultados logrados por los aspirantes (CENEVAL, 2012^o).

Los requisitos que deben tener los candidatos para poder participar en el proceso de evaluación son: ser de nacionalidad mexicana, tener mínimo 30 años de edad cumplidos a la fecha de la aplicación del examen, contar con estudios concluidos de nivel bachillerato y tener por lo menos tres años como docente de nivel primaria en instituciones oficiales o particulares incorporadas al momento de su registro.

La evaluación se divide en dos fases: 1) presentación de un examen escrito cuyo propósito es evaluar los conocimientos y las habilidades del sustentante, y 2) presentación de un portafolio de evidencias²² con el propósito de examinar las competencias docentes frente a un grupo.

La primera fase se apega al Plan y programas de estudio de Educación Primaria de 1993, que consiste en la aplicación del Examen General de Conocimientos y Habilidades; este es un examen objetivo y estandarizado que se conforma por reactivos de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta en cada pregunta, de las cuales solo una es la correcta. Este examen consta de 185 reactivos que comprende cinco áreas divididas en sub-áreas (ver la Tabla 16).

El examen se califica electrónicamente empleando instrumentos automatizados. Los resultados se expresan mediante un puntaje global, el cual combina los resultados obtenidos en las diferentes áreas. El puntaje se expresa en Índice CENEVAL que es una escala que va de los 700 a los 1,300 puntos y de acuerdo a los puntajes obtenidos se puede obtener alguno de los siguientes resultados (CENEVAL, 2012^o):

- a) *No Suficiente*: el sustentante no alcanzó la suficiencia, por lo que podrá reiniciar el proceso de evaluación para la acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria en una nueva fecha de registro.

²² La segunda fase se describe en el apartado "3.2.2. Portafolio de evidencias" de este mismo capítulo.

- b) *Suficiente*: el sustentante alcanza la suficiencia (puntuación mínima de 1,000 puntos en cada una de las áreas del examen), por lo que podrá continuar con la segunda etapa del proceso de evaluación para la acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria, que consiste en la elaboración de un Portafolio de evidencias.

Tabla 16. Estructura del examen ACREL-EPRIM

Área	Sub-área	% área	% sub-área
Conocimiento del niño	Características del niño y su contexto.	20	8
	Necesidades educativas especiales.		6
	Teorías del aprendizaje.		6
Currículum de la educación primaria	Propósitos y enfoques educativos.	21	6
	Organización y secuencias de contenidos.		9
	Dominio disciplinario.		6
Identidad profesional y ética del docente	Marco normativo y filosófico del Sistema Educativo Mexicano y políticas de la educación básica.	20	7
	La profesión docente: origen, desarrollo y relación con los entornos natural y social.		6
	Gestión escolar.		7
Competencias didácticas	Planeación de la enseñanza.	20	7
	Evaluación de los aprendizajes: tipos, técnicas e instrumentos.		7
	Estrategias para la enseñanza: secuencias didácticas correspondientes a las diferentes asignaturas.		6
Desarrollo profesional	Evaluación de la enseñanza. Análisis y reflexión sobre la práctica docente.	19	12
	Conocimientos y habilidades para el aprendizaje permanente.		7
TOTAL		100	100

Fuente: elaboración con base en CENEVAL (2012²³). *Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria. Acuerdo Secretarial 286 de la SEP (ACREL-EPRIM).*

Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes

El Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes se aplica en el marco del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas de Educación Básica²³ a partir del 2008. Su objetivo es fortalecer al profesorado mediante la

²³ Este concurso es una de las acciones señaladas en la ACE. Además del examen nacional actualmente está en proceso la incorporación de un portafolio de evidencias como parte del concurso para obtener una plaza docente, este se explica en el apartado 3.2.2 de este mismo capítulo (SEP-SNTE, 2013^o).

contratación de los profesionales mejor calificados para el ejercicio docente y así mejorar la calidad de la educación en México. Además, los procedimientos del concurso fortalecen la transparencia en la asignación de plazas y la igualdad de oportunidades.

Son tres las instancias involucradas en esta evaluación. La primera es el Órgano de Evaluación Independiente con carácter Federalista (OEIF)²⁴, que se encarga de dictaminar técnica y académicamente los exámenes nacionales, métodos de calificación, las características de las evaluaciones estatales así como las guías de estudio. La segunda es la Comisión Rectora²⁵, quien coordina, aprueba y da seguimiento al concurso. En tercer lugar, se encuentran los Comités Estatales de Seguimiento del Concurso²⁶ encargados del cumplimiento de las bases de las convocatorias nacionales y de la asignación de plazas (SEP-SNTE, 2013^a).

Este examen se aplica a nivel nacional, una vez al año de manera simultánea y está dirigido a egresados de instituciones de educación superior formadoras de docentes²⁷ (considerados de nuevo ingreso), así como a docentes en servicio. Para los aspirantes de nuevo ingreso es requisito fundamental contar con título, cédula profesional o acta de examen profesional. Su aplicación es estandarizada ya que cuenta con reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación. Los reactivos que integran la prueba se clasifican en diferentes niveles de dominio: hechos, conceptos, principios, procedimientos y resolución de problemas. Dicha clasificación permite identificar de manera clara lo que se pretende evaluar con cada reactivo (SEP-SNTE, 2013^b, 2013^c).

El examen para nivel primaria está constituido por tres áreas, seis sub-áreas y 16 temas; asignándole un mayor número de reactivos al área de competencias docentes (ver la Tabla 17) (SEP-SNTE, 2013^c).

Los resultados de este examen se expresan en puntajes estandarizados, en una escala de 700 a 1,300 puntos, con media igual a 1,000 puntos, ordenados de mayor a menor. El sustentante con un puntaje igual o menor a 30% de aciertos, se ubicará en el nivel "no aceptable" y por lo tanto no obtendrá su plaza. Los sustentantes que obtengan más de 30% de aciertos tienen derecho a recibir una plaza, sin embargo, la asignación está limitada al número de plazas que se someten a concurso. Para asignarlas, se

²⁴ Instancia temporal y colegiada de especialistas, integrada por 70 personas: 35 propuestos por el SNTE y 35 por la SEP y las autoridades educativas estatales, con amplia experiencia y reconocimiento en evaluación, investigación educativa y/o formación docente (SEP-SNTE, 2012^b).

²⁵ Órgano colegiado integrando por representantes designados por los titulares de la SEP y del SNTE (SEP-SNTE, 2012^b).

²⁶ Estos comités se integran en cada Entidad Federativa y el Distrito Federal, por funcionarios de: 1) las Secretarías Estatales de Educación u homólogas y de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF), 2) las Secciones Sindicales del SNTE y 3) las Oficinas de Servicios Federales de Apoyo a la Educación en los Estados (OSFAE's) (SEP-SNTE, 2012^b).

²⁷ Escuela Normal y Normal de Estudios Superiores, Universidad Pedagógica Nacional e Instituciones de Educación Superior de diversas especialidades (SEP-SNTE, 2012^d).

publican listas de prelación, denominadas así porque ordena a los sustentantes de mayor a menor tomando como criterio el puntaje obtenido en el examen, lo que permite asignar las plazas a los sustentantes mejor capacitados (SEP-SNTE, 2013^b).

Tabla 17. Estructura del Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes para Primaria

Áreas	Sub-áreas	Temas	Reactivos por sub-área
Habilidades intelectuales 40%	Comprensión lectora	Tipos de texto.	21
		Niveles de comprensión.	
	Secuencias lógicas	Sucesiones numéricas.	21
		Sucesiones de figuras.	
Conocimiento de la educación básica 35%	Articulación de la educación básica	Normatividad y ética docente.	14
		Mapa curricular y articulación de los niveles educativos.	
		Competencias para la vida y perfil de egreso.	
	Plan de estudios 2011	Principios pedagógicos. Campos de formación.	10
Competencias docentes 20%	Programas de estudio y competencias didácticas	Programa de estudios.	30
		Planificación docente.	
		Evaluación para el aprendizaje.	
	Dominio disciplinar	Lenguaje y comunicación.	24
		Pensamiento matemático.	
		Exploración y comprensión de del mundo natural y social. Desarrollo personal y para la convivencia.	
TOTAL:			120

Fuente: elaboración propia con base en SEP-SNTE (2013^b). *Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2012-2013. Guía para el sustentante. Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes para Primaria.*

Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS)

Los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS) son una estrategia formativa que evalúa los procesos de formación y superación profesional de los docentes, así como el impacto en el desarrollo de sus competencias profesionales (SEP-DGFCMS, 2010).

Su propósito es alentar y reconocer los procesos de formación emprendidos por los docentes en servicio, así como detectar las áreas de oportunidad de los docentes para instrumentar acciones que mejoren sus competencias profesionales, reforzar el dominio

de los contenidos de mayor dificultad y mejorar el aprendizaje de los alumnos en las escuelas de educación básica (Jiménez, 2011; SEP-Pronap, 2007).

El proceso de evaluación está a cargo de varios actores: la DGFCMS coordina el proceso —difunde la convocatoria, establece los criterios de selección, decide los criterios de aprobación y publica los resultados—, el CENEVAL elabora las pruebas y las autoridades educativas estatales son responsables de la aplicación (SEP-DGFCMS, 2010 citado en Jiménez, 2011).

Los docentes en servicio se inscriben de forma voluntaria, pueden participar docentes frente a grupo, personal directivo, jefes de enseñanza y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) de todos los niveles y modalidades de escuelas públicas de educación básica. Para que éstos puedan participar es requisito cursar o haber cursado algún programa de estudio de formación continua y superación profesional relacionado con el tema del examen a presentar, los cuales están contenidos en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio²⁸ (SEP-DGFCMS, 2010, 2011).

Con los resultados de estos exámenes, los docentes pueden tomar decisiones informadas que les permiten continuar en una trayectoria académica con procesos de formación continua y superación profesional de calidad (SEP-DGFCMS, 2010).

Estos exámenes constituyen cada año aproximadamente 15 pruebas estandarizadas de opción múltiple, pero el número de pruebas varía dependiendo de las prioridades educativas nacionales (SEP-DGFCMS, 2010 citado en Jiménez, 2011).

Los contenidos de cada examen dependen del nivel educativo, el servicio, la asignatura y el cargo en el que se desempeña el docente. Para el ciclo escolar 2010-2011 se elaboraron 17 exámenes, de los cuales 12 eran aplicables para docentes de educación primaria regular²⁹ (SEP-DGFCMS, 2011).

Los ENAMS incluyen preguntas de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta de las cuales solo una es la correcta y tienen una extensión máxima de 80

²⁸ Es un referente federal que coadyuva en la regulación y articulación de la formación continua y superación profesional de los docentes, informando y orientando a los docentes para que tengan una vida profesional, productiva y con calidad académica. El catálogo nacional 2012-2013 contiene 1,053 programas académicos distribuidos en 19 áreas de conocimiento; diseñadas por 307 instituciones educativas. Se organizan por áreas de conocimiento en las cuales se ofertan cursos, diplomados, especialidades, maestrías y doctorados (SEP-DGFCMS, 2012^b).

²⁹ 1) Contenidos básicos para la enseñanza del español en educación primaria; 2) Enseñar matemáticas en educación primaria; 3) Contenidos y enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria; 4) Formación cívica y ética en educación básica, educar para la convivencia democrática; 5) La educación ambiental en la educación básica; 6) La función directiva; 7) Educar y formarse en historia en la educación básica; 8) El conocimiento y la enseñanza de las artes en la educación básica; 9) La educación física en la educación básica; 10) Educación especial e integración educativa; 11) Competencias digitales para maestros de educación básica; y 12) Asesoría académica en la escuela.

preguntas a responder en tres horas. Se realiza cada ciclo escolar y su aplicación se ejecuta en una misma fecha y horario en todo el país.

La estructura de cada examen está constituida por tres grandes áreas y cada área por dos o tres sub-áreas distintas para cada tipo de examen. Las tres grandes áreas son las siguientes (SEP-DGFCMS, 2010):

1. *Referentes de la educación básica.* Se refiere a la comprensión de la transformación de la educación básica para enfrentar los retos del siglo XXI, a través de la consolidación de la RIEB y la comprensión del enfoque de competencias.
2. *Competencias disciplinares.* Se refiere al dominio de la organización, secuencia y conceptos básicos de los contenidos de los Planes y programas de estudio; al conocimiento y comprensión del enfoque; así como los propósitos y competencias que se desarrollan con el estudio de cada materia.
3. *Competencias didácticas.* Este aspecto contempla el conocimiento, las habilidades y actitudes necesarias para desempeñar la práctica docente con base en el enfoque de enseñanza, las estrategias metodológicas y de evaluación de la asignatura.

Los docentes reciben resultados a través de un puntaje en el examen, para que aprueben el puntaje debe ser igual o mayor a 60 puntos de una escala de 100³⁰. Además, existen tres niveles de dominio definidos por los siguientes puntajes (DGFCMS, 2008):

- a) *Superior a 80.* Demuestra un dominio óptimo de los contenidos evaluados, tanto en los conocimientos como en las habilidades fundamentales para su quehacer profesional.
- b) *Entre 60 y 80.* Indica que aún no cuenta con el dominio de todos los contenidos evaluados en el examen y que se requiere una revisión de los materiales educativos de la SEP.
- c) *Menor a 60.* Manifiesta que es indispensable llevar a cabo un estudio sistemático de los temas que se evalúan en el examen y procurar su aplicación práctica de tal manera que se dé una mejora en el proceso de los aprendizajes de sus alumnos. Es recomendable que busque el apoyo de un asesor en su centro de maestros.

³⁰ Este puntaje puede asociarse a un cierto número de puntos en el PNCM (DGFCMS, 2008).

A cada docente se le entregan los resultados a través de un cuadernillo de diagnóstico personalizado, en el cual encuentran una descripción de los temas que, a partir del resultado obtenido en su examen, se identificaron como convenientes reforzar. Con ello se garantiza una retroalimentación al maestro que fortalezca la toma de decisiones respecto a sus necesidades de formación continua y superación profesional (SEP-Pronap, 2007).

Además, los resultados de estos exámenes contribuyen de forma significativa a la definición de la política de formación continua con base en las prioridades educativas nacionales y la necesidad de la profesionalización de los docentes en servicio. En este sentido, la DGFCMS realiza con apoyo de expertos, análisis globales de tipo cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos en los exámenes, con la finalidad de emplearlos en la definición de una nueva oferta de formación continua y superación profesional reflejada en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio (SEP-DGFCMS, 2010 citado en Jiménez, 2011).

Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica

La Evaluación Universal es el acuerdo más actual del profesorado en servicio. Su objetivo es proporcionarle al magisterio información diagnóstica-formativa de sus fortalezas y áreas de oportunidad con opciones de trayectos formativos gratuitos, pertinentes y a su alcance, mismos que redundarán en su desarrollo profesional y en la mejora del aprovechamiento escolar de los alumnos del sistema nacional de Educación Básica.

Adicionalmente permitirá orientar la calidad y pertinencia tanto de la oferta de los programas académicos de educación básica y normal, como del diseño y desarrollo de políticas educativas. A la vez, se pretende que éstos impacten positivamente en el aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los docentes y la calidad del sistema educativo (SEP-SNTE, 2011^a, 2012^c).

Son cinco las instancias responsables de la Evaluación Universal: 1) la SEP, se encarga de aplicar la evaluación, elaborar diagnósticos, publicar resultados y diseñar los trayectos formativos, quién recibirá apoyo del INEE para diseñar los instrumentos de evaluación; 2) el SNTE, está presente a través de la comisión rectora; 3) la Comisión Rectora, que tiene las funciones de formular lineamientos, estrategias, procesos, acciones y establece el cronograma para el desarrollo de la evaluación; 4) las Autoridades

Educativas Estatales, quienes coadyuvan con la SEP en la integración de bases de datos, logística de aplicación de la evaluación e implementación de los trayectos formativos y 5) las Comisiones Mixtas Estatales de Seguimiento, quienes tienen las funciones de aplicar lineamientos, coadyuvar con la integración de bases de datos y centros de aplicación, operar y difundir el programa, y realizar seguimiento a entrega de resultados diagnósticos.

La Evaluación Universal es de carácter obligatorio, está dirigida a los docentes que laboran en instituciones de educación básica tanto del sector público como del privado. Los docentes que participan son: 1) docentes frente a grupo; 2) docentes en funciones directivas, jefatura de enseñanza, supervisión y jefatura de sector; y 3) docentes en Actividades Técnico Pedagógicas (ATP). Se realizará cada tres años: comenzó en 2012 con primaria, continuando en 2013 con secundaria y en 2014 educación inicial, preescolar y especial (SEP-SNTE, 2012^b).

Contempla dos factores: Aprovechamiento Escolar (AE) y Competencias Profesionales (CP). Al primer factor, se le asignarán hasta 50 puntos de un total de 100, consiste en una evaluación a los alumnos para conocer sus aprendizajes en un ciclo escolar de acuerdo con los Planes y programas de estudio oficiales. Esto con base en los resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)³¹ o de los instrumentos estandarizados y/o estrategias que correspondan.

El segundo factor, tiene un valor de 50 puntos distribuidos en tres componentes: 1) *Preparación Profesional (PP)* evalúa las habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requiere el participante para desarrollar sus funciones a través de exámenes estandarizados (5 puntos); 2) *Desempeño Profesional (DP)* es la valoración de la práctica docente en el aula, a través de los Estándares de Desempeño Docente y Gestión Escolar (25 puntos) y 3) *Formación Continua (FC)* es la evaluación de los trayectos formativos sugeridos de acuerdo con los diagnósticos de la evaluación universal (20 puntos) (ver la Tabla 18) (SEP-SNTE, 2011^a, 2012^c).

El componente Preparación Profesional se evalúa a través de exámenes estandarizados de acuerdo con el nivel educativo. Para el nivel de primaria existen ocho diferentes versiones; para los docentes frente a grupo hay dos: 1) docentes que atienden alumnos de 1º a 3º grado y 2) docentes que imparten de 4º a 6º grado. Estos instrumentos

³¹ Es una prueba del SEN que se aplica a planteles públicos y privados —en los niveles de Educación Básica y Media Superior— del país con la finalidad de generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes. Esto se realiza valorando el rendimiento académico en las asignaturas de español, matemáticas y una tercera asignatura o materia académica que se rota cada año hasta cubrir todo el currículum. En el nivel primaria, la prueba se aplica a los alumnos de tercero a sexto grados, en función de los Planes y programas de estudios oficiales de las asignaturas antes mencionadas (SEP-UIPEPE, 2010).

incluyen reactivos que evalúan la intersección entre los cuatro campos de formación establecidos en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, con tres aspectos: 1) dominio disciplinar, 2) enfoque y programas, y 3) estrategias didácticas y evaluación. El examen está compuesto por 100 reactivos, dando mayor peso al dominio disciplinar con 60 reactivos (ver la Tabla 19) (SEP-SNTE, 2012^c).

Tabla 18. Estructura de la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica

	Aprovechamiento Escolar (AE)	Competencia Profesional (CP)		
Componentes	Evaluación de alumnos.	Preparación Profesional (PP).	Desempeño Profesional (DP).	Formación Continua (FC).
Forma de evaluación	ENLACE u otros instrumentos (50 puntos).	Exámenes estandarizados de acuerdo con el nivel educativo (5 puntos).	Estándares de Desempeño Docente y Gestión Escolar (25 puntos).	Trayectos formativos (20 puntos).

Fuente: elaboración propia con base en SEP-SNTE (2012^c). *Lineamientos Generales que regulan la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica.*

Tabla 19. Estructura del examen "Preparación Profesional" para los docentes de educación primaria

Campo de formación	Dominio disciplinar	Enfoque y programas	Estrategias didácticas y evaluación	Total reactivos
Lenguaje y comunicación.	20	4	4	28
Pensamiento matemático.	20	4	4	28
Exploración y comprensión del mundo natural y social.	10	6	6	22
Desarrollo Personal y para la convivencia.	10	6	6	22
TOTAL	60	20	20	100

Fuente: elaboración propia con base en SEP-SNTE (2012^c). *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Diseño y elaboración de los instrumentos para evaluar la Preparación Profesional. Primera Fase 2012.*

Los reactivos que integran la prueba se clasifican en tres niveles de dominio: conocimiento, comprensión y aplicación; que sirven para identificar los procesos intelectuales que realizan los sustentantes para resolver un reactivo asociado a un contenido específico (SEP-SNTE, 2012^d).

Los docentes que pertenecen al PNCM también deben participar en la Evaluación Universal; los resultados de los componentes Aprovechamiento Escolar, Preparación Profesional y Formación Continua se incorporan a sus evaluaciones en los factores

correspondientes al PNCM. En adición, el componente Aprovechamiento Escolar será considerado también en el Programa de Estímulos a la Calidad Docente (SEP-SNTE, 2011^a, 2012^c).

3.2.2. Portafolio de evidencias

Portafolio de evidencias de la competencia docente para la Acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria. Acuerdo Secretarial 286 de la SEP (ACREL-EPRIM)

El Portafolio de Evidencias es la segunda evaluación por la cual deben pasar los docentes que deseen obtener la Acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria (ACREL-EPRIM). Para realizar esta segunda fase es necesario obtener el resultado de "suficiente" en el Examen General de Conocimientos y Habilidades para la ACREL-EPRIM. Este portafolio se integra por tres elementos que deben entregarse por triplicado (GENEVAL, 2012^c):

1. *Plan de clase.* Los docentes deben diseñar un plan de clase que incluya un diagnóstico inicial del grupo, planeación de la clase y la planeación de la evaluación del aprendizaje. La asignatura y el eje temático se determina en la primera etapa³². Extensión máxima de 3 cuartillas.
2. *Clase video-grabada.* Evidencia para demostrar la competencia docente en el ámbito de la educación primaria. De acuerdo con el plan de clase que previamente se diseñó, se debe realizar la grabación que evidencie el inicio, desarrollo y cierre de la clase. Duración mínima de 50 minutos y máxima de 60 minutos.
3. *Trabajo escrito.* Debe plasmar el sustento teórico que se utilizó para diseñar la clase, presentando autores, corrientes de pensamiento y reflexiones acerca de su desempeño docente a partir del análisis de la clase video-grabada. Esta es la evidencia de la capacidad de reflexión crítica y de autoevaluación del sustentante. Extensión mínima de 6 cuartillas y máximo 8 cuartillas.

³²Los documentos básicos de la segunda etapa corresponden: al grado en el que el sustentante se desempeña; se determina asignatura y componente o eje temático del Plan de 1993 y cada sustentante realizará las adecuaciones pertinentes conforme a la Reforma Integral de la Educación Básica (GENEVAL, 2012^c).

La calificación se basa en los puntajes obtenidos en estos tres trabajos que integran el portafolio. Existe la posibilidad de obtener alguno de los dos resultados que se muestran a continuación (CENEVAL, 2012^c):

- a) *No suficiente*: el sustentante no alcanzó la suficiencia pero podrá reiniciar el proceso de la segunda etapa para la acreditación de la Licenciatura en una nueva fecha de registro.
- b) *Suficiente*: el sustentante alcanzó la suficiencia, por lo que podrá continuar con los trámites para la acreditación.

Portafolio de evidencias del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes

En el Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2011-2012 se incorporó el Portafolio de evidencias como parte de los procedimientos para ingresar al servicio docente, con el objetivo de contar con mayores elementos para determinar la calidad del desempeño docente del solicitante, al valorar la pertinencia y relevancia de los elementos que componen su práctica docente (SEP-SNTE, 2011^d).

Con el motivo de que su incorporación sea gradual, hasta el momento se ha aplicado de manera voluntaria, por lo que no tiene valor para el concurso. Además se ha aplicado solo a los aspirantes de nuevo ingreso de los niveles educativos de preescolar, primaria y la asignatura de inglés en secundaria. Las aplicaciones que se han realizado hasta ahora se plantean como un piloteo que permitirá validar, calibrar y estandarizar el instrumento. Lo elementos del portafolio son los mismos que aplica CENEVAL en el ACREL-EPRIM (SEP-UPEPE, 2012^b).

Para evaluar el portafolio de la práctica docente se requiere de un sínodo compuesto por al menos dos sinodales que evalúen cada portafolio, en caso de que hubiera diferencias entre las calificaciones de ambos sinodales se requerirá la participación de un tercer sinodal.

Para el análisis y procesamiento de la información del piloteo se integró un grupo de especialistas³³ (SEP-SNTE, 2011^d).

³³ a) Órgano de Evaluación Independiente con Carácter Federalista (OEIF); b) Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL); c) la SEP a través de: la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) y la Subsecretaría de Educación Básica (SEB); d) Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y e) Centro de Estudios Educativos (SEP-SNTE, 2011^d).

3.2.3. Programas de promoción y estímulos docentes

Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM)

El Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM) es un sistema de estímulos para los docentes de Educación Básica, el cual tiene el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, mediante el reconocimiento y apoyo a los docentes, así como el mejoramiento de sus condiciones de vida laborales y educativas.

Es un sistema de promoción horizontal en el cual los profesores participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse, si cubren todos los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 2011°).

Las instancias responsables del Programa que tienen facultades para tomar decisiones en sus ámbitos de competencia son: la Comisión Nacional SEP-SNTE, las comisiones paritarias estatales y los consejos técnicos o equivalentes (SEP-SNTE, 2011^b, 2011°).

Los docentes que podrán participar en el PNCM serán aquellos afiliados al SNTE que laboran en centros de trabajo de educación básica pública, y es necesario que el docente desempeñe las funciones de alguna de las tres vertientes del Programa: 1) docentes frente a grupo, 2) docentes en funciones directivas o de supervisión, ó 3) docentes en actividades técnico-pedagógicas (SEP-SNTE, 2011°).

Los nuevos Lineamientos Generales del PNCM —para el caso de los docentes frente a grupo— establecen los siguientes factores y puntajes de evaluación (ver la Tabla 20) (SEP-SNTE, 2011^b):

Tabla 20. Factores y puntajes del PNCM

Factores	Docentes frente a grupo		
	Descripción	Forma de evaluación	Puntajes Máximos
Aprovechamiento Escolar	Resultado del logro educativo de sus alumnos durante un ciclo escolar.	<ul style="list-style-type: none">▪ Prueba ENLACE▪ Instrumentos estandarizados y/o estrategias que correspondan.	50
Formación Continua	Trayectos formativos (acciones secuenciales y permanentes para profesionalizar la práctica educativa, con la finalidad de actualizarla).	<ul style="list-style-type: none">▪ Cursos▪ Diplomados▪ Especialidades▪ Maestrías▪ Doctorados	20

Actividades Cocurriculares	Acciones extraordinarias dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos, a favorecer la integración social, generar las condiciones propicias para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y promover en la comunidad un ambiente seguro y sano.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades del Plan Anual de Trabajo (PAT). 	20
Preparación Profesional	Evaluación de las habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales que requiere el docente para desarrollar sus funciones en la modalidad y grado en que labora.	Examen que evalúa: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de estudios de Educación Básica del 2011. ▪ Programas de estudios de Educación Básica del 2011. ▪ Contenidos programáticos. 	5
Antigüedad	Años desempeñados como docente frente a grupo.		5
TOTAL			100

Fuente: elaboración propia con base en SEP-SNTE (2011^b). Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial.

El Programa consta de cinco niveles "A", "B", "C", "D" y "E", en los que el docente puede acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad. Para poder promocionarse a un nivel superior de estímulo se debe cubrir una permanencia mínima (ver la Tabla 21) (SEP-SNTE, 2011^b, 2011^c).

Tabla 21. Permanencia mínima para la promoción a un nivel superior de estímulo

Niveles de estímulo		A	B	C	D	E
Años mínimos de permanencia	Urbana y Rural	3	3	4	4	—
	Bajo Desarrollo	2	2	2	2	—

Fuente: elaboración con base en SEP-SNTE (2011^b). Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial

Una vez que se ha ingresado es obligatorio participar en estas evaluaciones para permanecer en el Programa. Los resultados obtenidos se promedian entre los dos, tres o cuatro años de acuerdo con la permanencia mínima requerida para cada nivel de estímulo; o una sola vez, al término del periodo de dos, tres o cuatro años, de acuerdo con la permanencia mínima requerida para cada nivel de estímulo.

Si los docentes obtienen el puntaje establecido en la línea de corte correspondiente pueden acceder al nivel inmediato superior, en caso contrario, deberán obtener un puntaje mínimo de 70 para conservar el nivel de estímulo. Aquellos docentes que no obtienen el puntaje mínimo contarán con la opción de inscribirse a un programa personalizado de capacitación, actualización y superación profesionales en las áreas de

oportunidad detectadas; al finalizar podrán participar nuevamente en la siguiente etapa del Programa de manera extraordinaria, en la cual deben obtener el puntaje mínimo para conservar el nivel de estímulo (SEP-SNTE, 2011^b).

Escalafón Vertical

El Escalafón de los trabajadores al servicio de la SEP, de 1973, conocido como Escalafón vertical o escalafón tradicional es un sistema organizado para someter a concurso los ascensos³⁴ de trabajadores de base (DOF, 14 de diciembre 1973).

En este sistema de ascenso de categorías técnicamente pueden participar todos los docentes de base, con una antigüedad mínima de seis meses, mediante la calificación de los factores: 1) conocimientos, 2) aptitud, 3) antigüedad y 4) disciplina y puntualidad.

La instancia responsable del proceso de concurso escalafonario es la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME)³⁵, instancia autónoma cuyas funciones son: a) promover lo necesario para el ejercicio de los derechos escalafonarios y de permuta; b) convocar a concursos para cubrir las plazas vacantes; c) resolver los ascensos; d) atender las solicitudes de permuta y e) resolver las inconformidades.

El mecanismo de calificación inicia cuando la autoridad educativa comunica a la CNME la existencia de una o varias plazas, las cuales se difunden y se convoca a los trabajadores que cumplan con los requisitos a concursar. Los interesados entregan sus solicitudes y la documentación respectiva a la CNME. La subcomisión correspondiente elabora un predictamen conforme a la clasificación escalafonaria obtenida y a la calificación de los factores (ver la Tabla 22).

Posteriormente, la comisión encargada turna al grupo respectivo su predictamen, el grupo rectificará o ratificará a la CNME su aprobación, que deberá ser cumplida por la autoridad educativa en un plazo no mayor de 15 días e informará a los interesados del resultado, quienes podrán solicitar un nuevo estudio a la CNME en caso de resultados no favorables (DOF, 14 de diciembre 1973).

³⁴ Se refiere a la promoción de una categoría inferior a una categoría superior y solo se da cuando se crean nuevas plazas o se liberan las ya existentes por renuncia, por jubilación, por cese o por defunción.

³⁵ Instancia integrada por dos representantes de la SEP, dos del Comité ejecutivo Nacional del SNTE y un presidente árbitro nombrado de común acuerdo.

Tabla 22. Factores del Escalafón Vertical

Factor	Componente	%	Puntaje máx.	Documentación
Conocimientos	Preparación.	20	1 080	Mayor grado académico.
	Mejoramiento profesional y cultural.	25		Constancias de mejoramiento.
Aptitud	Eficiencia.	20	600	Crédito escalafonario.
	Otras Actividades.	5		Obras publicadas, artículos periodísticos, etc.
Antigüedad	Años de servicio.	20	480	Constancia.
Disciplina y puntualidad	Orden, cumplimiento, etc.	10	240	Crédito escalafonario.

Fuente: elaboración con base en DOF (14 de diciembre 1973). *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública.*

3.3. Evaluaciones internacionales

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey) es el primer estudio internacional enfocado al entorno del aprendizaje y a las condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas secundarias; aplicado por primera vez en 2008. Este estudio se desarrolló como parte del sistema de indicadores educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), debido a la poca información sistematizada que existe mundialmente respecto al conocimiento sobre los docentes y sus prácticas de enseñanza.

El propósito de TALIS es desarrollar y probar una estrategia dirigida a obtener mejores indicadores sobre diversos aspectos de los docentes y los directores de nivel secundaria, relacionados con la enseñanza y la gestión escolar, que cumplan con las siguientes condiciones: sean relevantes para la política educativa, permitan la comparación internacional entre países, proporcionen información útil para desarrollar indicadores, sean significativos para los países y sean eficientes en tiempo y recursos (SEP-OCDE, 2009).

Además de obtener indicadores, TALIS tiene otros propósitos: 1) los maestros y los directores aporten al análisis y al desarrollo de políticas educativas; 2) los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión del educador sea más atractiva, eficaz y de alta calidad; 3) los países identifiquen a otros países que enfrentan retos similares para que aprenden de otros enfoques de política; 4) permitir un discernimiento poderoso en relación con las condiciones de trabajo de los maestros y las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas; y 5) realizar la primera comparación internacional sobre las condiciones de enseñanza y aprendizaje, aportando ideas innovadoras acerca de

algunos de los factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje reveladas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE (OCDE, 2009, 2011).

Para los fines mencionados se diseñaron dos cuestionarios, uno dirigido a docentes y el otro a directores. Estos cuestionarios exploraron opiniones, percepciones, creencias, prácticas y valoraciones respecto a cinco temáticas (SEP-OCDE, 2009):

1. *Información general:* características demográficas, profesionales y laborales de los docentes y particularidades de los centros educativos donde trabajan.
2. *Desarrollo profesional:* la intensidad y tipo de desarrollo profesional que realizan los docentes y su impacto en la enseñanza, asimismo, los apoyos recibidos, los obstáculos y las demandas de desarrollo profesional insatisfechas.
3. *Prácticas, creencias y actitudes de enseñanza:* creencias del personal docente y directivo acerca de la enseñanza y el aprendizaje, las prácticas pedagógicas dentro del salón de clase, las actividades profesionales que realizan los docentes en sus escuelas, el clima escolar, el clima del aula, así como las actitudes laborales de los docentes, principalmente, las relacionadas con el concepto de autoeficacia y satisfacción laboral.
4. *Evaluación de la escuela y de los docentes:* los criterios de evaluación, la forma de proporcionar la información o de retroalimentar y el impacto de la evaluación, tanto de la escuela como de los docentes.
5. *Gestión escolar de los directores y sus estilos de liderazgo:* las actividades pedagógicas y administrativas del director, asimismo el impacto que esto tiene en el entorno del aprendizaje y en el trabajo de los docentes.

La primera aplicación de TALIS se realizó en 23 naciones de todos los continentes, excepto África, 17 de las cuales eran miembros de la OCDE³⁶.

Con el objeto de establecer un sólido marco estadístico se seleccionaron de forma aleatoria alrededor de 200 centros de enseñanza en cada país para que tomaran parte en el estudio. En cada centro, el director y 20 profesores seleccionados también al azar contestaron los cuestionarios respectivos. En total, TALIS entrevistó a una muestra de 90,000 profesores, en representación de más de 2 millones de docentes con los que cuentan los países participantes (OCDE, 2009; SEP-OCDE, 2009).

³⁶Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, República de Corea, Lituania, Malta, Malasia, México, Noruega, Polonia, Portugal, España, República Eslovaca, Eslovenia y Turquía.

Por otra parte, cada país tenía la opción de realizar un segundo estudio orientado a conocer las condiciones escolares de sus entidades federativas y con ello, profundizar en el conocimiento de lo que sucede al interior de las escuelas secundarias de cada nación. México fue uno de los países que realizó este segundo estudio. Para este fin, se obtuvo una muestra nacional de 6,645 escuelas y 62,650 docentes con el propósito de obtener información representativa de las entidades federativas que la conforman. Por lo tanto, las muestras se diseñaron de manera independiente, es decir, las escuelas y los maestros que participaron en ambos estudios fueron distintos. Los resultados del estudio se dieron a conocer públicamente en 2009.

Por fines del presente proyecto, se mencionará solamente aquellos resultados que arrojó la temática "Evaluación y retroalimentación de escuelas y docentes" del informe nacional. Los resultados representaron las opiniones de directores y docentes mexicanos respecto a la estructura evaluativa nacional y son los siguientes (SEP-OCDE, 2009):

1. Los profesores reportan ser más frecuentemente evaluados que el promedio de docentes internacionales; ya sea por el director, un colega o una persona externa.
2. Tanto en las escuelas extranjeras como en las mexicanas, la autoevaluación es más frecuente que la evaluación externa. Cerca de 8 de cada 10 docentes mexicanos reportan haber sido evaluados al menos una vez al año, mientras que este es el caso para 64% de los maestros de los demás países.
3. Los directores piensan que las evaluaciones deben dar importancia a múltiples dimensiones de la profesión docente, desde los conocimientos de una asignatura hasta el manejo de la disciplina en el salón de clases.
4. Los directores opinan que la evaluación tiene más influencia en la valoración y/o retroalimentación de los docentes y de la administración escolar, que en el presupuesto de los planteles o en los salarios e incentivos de los docentes.
5. Los directores reportan que se hace un mayor uso de la publicación de resultados de las evaluaciones escolares que en el promedio de otros países; este porcentaje es considerablemente mayor (más del doble) en México. Además, los maestros reportan que se toman acciones en respuesta a la evaluación, con mayor frecuencia que el resto de los países participantes, exceptuando en el área de sanciones económicas.
6. La mayoría de los maestros reportan que las evaluaciones recibidas son justas y que les han sido de utilidad en su trabajo docente. Las percepciones de los docentes nacionales e internacionales son muy parecidas: 8 de cada 10 maestros

opinan que las evaluaciones recibidas han sido justas y una proporción semejante percibe que les ha sido de utilidad en su trabajo profesional. Los docentes mexicanos perciben que la evaluación impacta positivamente su trabajo en el aula, sobre todo, en la mejora de los resultados de aprendizaje. Sin embargo, la mitad de ellos opina también que gran parte de la evaluación de escuelas se hace para cumplir con trámites administrativos

7. Los docentes perciben que la evaluación impacta positivamente su trabajo en el aula, sobre todo en la mejora de los resultados de aprendizaje. El área que los docentes piensan que es menos afectada por las evaluaciones es la que se relaciona con la enseñanza de alumnos con necesidades especiales y en ambientes multiculturales.
8. Los maestros opinan, con mucha mayor frecuencia que los maestros de otros países, que su director puede determinar de manera efectiva si un docente tiene nivel bueno o malo de ejecución. Asimismo, los demás países participantes opinan, en menor proporción que en México, que la mala ejecución docente es tolerada por el resto de los maestros.
9. Uno de cada cuatro docentes (26%), mexicanos y extranjeros, opinan que los docentes que mejoran su desempeño y que son innovadores son los que reciben más estímulos económicos.

3.4. Uso de los instrumentos de evaluación docente en México

En general los instrumentos utilizados para evaluar a los docentes son exámenes estandarizados (IDCIEN; EXI-LEPRI; EGC-LEPRI; ACREL-EPRIM; Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes; ENAMS; y Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica). Hasta el momento, solamente dos de las evaluaciones integran el portafolio de evidencias como complemento en la toma de decisiones (ACREL-EPRIM y para obtener una plaza docente: Portafolio de evidencias del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes).

Con lo descrito a lo largo del capítulo, resulta ser de gran avance que poco a poco se integren otros métodos de evaluación además de los exámenes estandarizados tanto a nivel nacional como internacional. Aún no se logra una cultura de evaluación, sin embargo, la inclusión de portafolios en la evaluación del desempeño docente puede ser el inicio de una transformación cultural en beneficio de la educación en México. Por otro

lado, resulta importante evaluar y actualizar constantemente los instrumentos de evaluación para saber si se están manejando adecuadamente.

Además de conocer las evaluaciones en las que participan los docentes de primaria, resulta relevante explorar cómo han sido sus experiencias; para saber si estas evaluaciones a pesar de aplicarse de forma masiva, les han sido de utilidad y de qué forma. Lo anterior dado que no se trata únicamente de medir el desempeño de los docentes, sino de retomar esa información para darles a los docentes la oportunidad de mejorar.

CAPÍTULO IV. MÉTODO

Este proyecto de tesis forma parte del Programa "Solucionar problemas escolares de una escuela primaria mediante propuestas de evaluación educativa" que se realiza en el "Centro Comunitario Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro" de la Facultad de Psicología de la UNAM; a cargo de la Mtra. Valentina Jiménez Franco.

El proyecto se divide en tres etapas. La primera se enfocó en conocer el contexto, las características del centro escolar y el desempeño docente dentro del aula, con la finalidad de detectar las problemáticas escolares que enfrenta una comunidad escolar de nivel primaria y seleccionar la más urgente a resolver. En la segunda etapa se exploró si el centro escolar evalúa al personal docente, cómo lo hace, quién lo hace, con qué finalidad y si se toman decisiones respecto a los resultados. La tercera etapa consistió en diseñar el instrumento que evalúa de manera formativa el desempeño de los docentes.

Las dos primeras etapas se reportan en los apartados de "Método" y "Resultados" y la tercera solo en "Resultados", ya que es el objetivo fundamental de este trabajo. Es importante señalar que la aplicación del sistema de evaluación no forma parte de los alcances de este trabajo.

4.1. Objetivo general

Diseñar un sistema de evaluación formativo para docentes de escuelas primarias públicas de la Ciudad de México basado en un modelo integral: autoevaluación, portafolio y rendimiento académico de los alumnos.

4.2. Objetivos específicos

Etapa 1. Detección de necesidades

- *Objetivo 1.* Conocer las características de la escuela primaria para identificar sus necesidades escolares y seleccionar la problemática más urgente a resolver.
- *Objetivo 2.* Conocer algunas características del desempeño de los docentes dentro del aula.

Etapa 2. Exploración

- **Objetivo 3.** Conocer si las autoridades educativas y la directora del centro escolar evalúan al personal docente, cómo lo hacen y cuál es la toma de decisiones con respecto a los resultados de la misma.

Etapa 3. Diseño del Sistema de Evaluación para Mejorar el Desempeño Docente (SiEMeDD)

- **Objetivo 4.** Diseñar un sistema de evaluación formativa para mejorar el desempeño de los docentes del centro escolar.

4.3. Escenario

El proyecto se realizó en una escuela primaria pública de la delegación Coyoacán del Distrito Federal. La escuela consta de dos edificios, una sala de cómputo, dos patios y dos instalaciones para baños. El edificio principal tiene dos niveles, en donde se distribuyen: la dirección, la coordinación de educación física, la supervisión de zona y doce salones de clases. El segundo edificio también cuenta con dos niveles y se integra por seis salones de clases.

El centro escolar tiene un total de 18 grupos y cada grupo cuenta con un salón de clases. En general los salones son amplios, con ventilación e iluminación apropiada, con pizarrones, estantes y un pupitre por alumno. No cuentan con servicio médico, ni psicopedagógico.

4.4. Diseño de investigación

Se realizó un estudio exploratorio para conocer el centro educativo, el trabajo de los docentes en el aula, y al explorar quién y cómo evalúa al personal docente.

Detección de necesidades

Objetivo 1. Conocer las características de la escuela primaria para identificar sus necesidades escolares y seleccionar la problemática más urgente a resolver

Participantes

Para conocer los alrededores de la escuela primaria participaron cinco habitantes: una mujer de 57 años dueña de una papelería; tres hombres de 16, 19 y 22 años que atendían una tortillería y el dueño de un local de comida. En el centro escolar participaron 4 docentes, 22 alumnos y la directora de la escuela.

Instrumentos

Se utilizaron dos tipos de instrumento: de observación y entrevista. Las observaciones se realizaron con la finalidad de obtener una visión general de los siguientes escenarios: colonias cercanas al centro escolar, las instalaciones del centro educativo, la clase de cuatro docentes con sus respectivos grupos y durante el recreo. Las entrevistas se realizaron con el objetivo de conocer la opinión de los participantes con respecto a la colonia, al centro educativo y el personal docente (ver el Anexo 1 y la Tabla 23).

Tabla 23. Características de los instrumentos utilizados

Típos	Formatos		Secciones	Duración
A. Observación	Contexto	no-estructurada	1. Datos de identificación. Información de la observadora o entrevistadora y los datos de la persona observada o entrevistada.	5 hrs.
	Instalaciones			1 hr.
	Aula			3 hrs. (promedio por docente)
	Recreo			30 mins.
B. Entrevista	Habitantes de la colonia (contexto)	semi-estructurada	2. Categorías y/o preguntas a investigar. Aspectos que se deseaban conocer sobre la persona o contexto observado y/o entrevistado.	15 mins.
	Docentes (aula)			15 mins.
	Alumnos (recreo)			15 mins.
	Directora			15 mins.

Recolección de datos

Para conocer el contexto del centro escolar primero se hizo una búsqueda profunda de literatura sobre la entidad federativa, la delegación y la colonia donde se ubica. Segundo, se realizó el recorrido en los alrededores de la escuela primaria, en el cual se entrevistó a cinco habitantes de estas colonias.

Sobre el centro escolar se llevó a cabo un recorrido dentro de las instalaciones. Después se hicieron observaciones del trabajo en aula de cuatro docentes, se les

entrevistó a éstos y a 22 de sus alumnos durante el recreo o al final de la jornada escolar. Posteriormente se realizó una observación del recreo y por último, se entrevistó a la directora.

Las observaciones se realizaron por cuatro investigadoras y cada una llenó un formato de forma individual. Por su parte, las entrevistas estuvieron a cargo de una investigadora, misma que se encargó de llenar el formato.

Análisis de datos

El procedimiento para sistematizar la información recolectada en los formatos de observación fue el siguiente: 1) leer los formatos de cada observadora, 2) identificar todos los aspectos en los que coincidían, 3) discutir aquellos puntos en los que había diferencias y consensuarlos, y 4) redactar los resultados. En el caso de las entrevistas se hizo un análisis estadístico de tipo descriptivo. Finalmente, los resultados se les presentaron a los docentes y directora.

Objetivo 2. *Conocer algunas características del desempeño de los docentes dentro del aula*

Participantes

Participaron 18 docentes frente a grupo (no se incluyeron los docentes de Educación Física). En promedio tenían 39 años de edad y 78% fueron mujeres.

Instrumentos

Para la observación del personal docente se diseñó el Instrumento de Observación del Desempeño Docente (IODD) cuya base fueron los resultados obtenidos de la observación no estructurada de cuatro docentes (ver el Objetivo 1), y la búsqueda exhaustiva de información sobre las habilidades y estrategias que deben tener los docentes de educación primaria³⁷. El objetivo de este instrumento fue facilitar la obtención de una visión general de la calidad del desempeño de los docentes de la primaria cuando trabajaban en el aula. Este instrumento se diseñó exclusivamente para la primaria con la que se trabajó y no ha sido probado en otros escenarios.

³⁷ Para la elaboración del instrumento se definieron cada una de las áreas del desempeño docente de forma conceptual (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Castillo, 2002; Cooper, 2005; Fernández, 2003; Romero, 2005; SEP, 2009; UFAP, 2007; UVM, 2010). Además se hizo una validación de contenido mediante la valoración de cada uno de los indicadores del desempeño docente en términos de su representatividad.

Este instrumento se compone por 10 categorías del desempeño docente que recolectan información de tipo cualitativo y cuantitativo: 1) datos de identificación del docente, 2) situación laboral, 3) estrategias pedagógicas, 4) estrategias de evaluación, 5) planeación, 6) material didáctico y equipo, 7) dominio del área de conocimiento, 8) organización, 9) manejo de grupo y 10) interacción alumno docente. Por último se solicitó una valoración global de tipo cuantitativo y cualitativo por parte de la observadora (ver el Anexo 2).

Recolección de datos

Mediante el IODD se observó a los 18 docentes frente a grupo, lo cual ocurrió en una ocasión durante 75 minutos en promedio, siendo la de menor duración de 40 minutos y la mayor de 95 minutos. Al final de la observación se realizó una entrevista de 15 minutos, para completar las secciones de datos de identificación del docente y situación laboral. La recolección se hizo por cuatro observadoras, cada docente fue observado por dos quienes de forma individual llenaron el formato del IODD.

Análisis de datos

El proceso de validación utilizado para el IODD fue el siguiente: Primero, una de las observadoras integró la información de los cuestionarios de un docente en particular (su formato individual y el de su compañera de observación). Después la contraparte revisó la integración y en el caso de que hubiera diferencias se discutió llegando a un acuerdo en común. Por lo tanto, se obtuvieron tres formatos de observación, dos individuales y uno integrado por docente.

Para obtener los resultados del IODD se hizo un análisis estadístico de tipo descriptivo de las categorías y sub-categorías del instrumento.

Exploración

Objetivo 3. *Conocer si las autoridades educativas y la directora del centro escolar evalúan al personal docente, cómo lo hacen y cuál es la toma de decisiones con respecto a los resultados de la misma*

Participantes

Personal docente: El centro escolar cuenta con tres grupos por cada grado escolar, por lo que laboran 18 docentes en total: 13 mujeres y cinco hombres en el momento del estudio. La edad promedio era de 39.4 años, con un máximo de 52 y un mínimo de 29 años. En lo que concierne al estado civil, más de la mitad del personal docente eran solteros (diez), una tercera parte casados (seis) y dos en unión libre.

La población total estudiantil del turno matutino era de 609 estudiantes —48% alumnas y 52% alumnos—. En promedio cada docente atendía 34 alumnos, variando de 31 hasta 37 alumnos. Con respecto a su formación académica, en el momento del estudio, siete tenían los estudios de Normal Básica, seis la Licenciatura en Educación Primaria y cinco la Licenciatura en Pedagogía; de los cuales, un docente tenía una Maestría en Desarrollo y Planeación Educativa.

En promedio presentaban una experiencia de 14.4 años frente a grupo, con una variación de dos hasta 29 años; habían impartido 3.8 años en la escuela en cuestión, con un máximo de 17 años y el de menor antigüedad era un mes.

En su experiencia laboral, cinco docentes impartieron clases en uno o dos grados, cuatro en tres o cuatro grados y nueve docentes en cinco o seis grados. Gran parte del profesorado (10) impartió clases en turno matutino y vespertino, mientras que cuatro docentes tenían otro empleo distinto a la docencia.

Únicamente tres docentes pertenecían al PNCM, dos en la categoría A y uno en C. Además dos mencionaron que desertaron del programa y uno había intentado ingresar varias veces pero no lo había logrado.

Al inicio del ciclo escolar el personal docente asistió al curso que les dio la directora, dicho curso fue obligatorio y abarcó algunos aspectos como: los nuevos libros de la RIEB, las TIC's, el cuidado del medio ambiente y la práctica docente. De manera adicional, once docentes tomaron cursos a lo largo del ciclo escolar anterior, de los cuales, seis asistieron a un curso; tres a tres cursos y dos a cuatro cursos.

Las temáticas de los cursos que tomaron fueron: ciencias (5 respuestas), matemáticas (4 respuestas), nivelación pedagógica (2 respuestas), la RIEB (2 respuestas), nivelación académica para obtener una plaza (1 respuesta), educación para la paz (1 respuesta), danza regional (1 respuesta), historia (1 respuesta), formación cívica y ética (1 respuesta), fortalecimiento para docentes del SNTE (1 respuesta) y de desarrollo sustentable y economía (1 respuesta).

*Madres de familia*³⁶: Se entrevistaron a 36 madres de familia: 31 mujeres y 5 hombres. La edad promedio fue de 38 años con un mínimo de 22 y un máximo de 62 años. La mayoría de las madres entrevistadas (14) tenían el nivel de estudios de secundaria, nueve el nivel bachillerato, siete estudiaron el nivel superior, cinco cursaron una carrera técnica y una mencionó no tener escolaridad.

Directora: La directora del plantel al momento de la entrevista tenía 34 años de edad, contaba con la formación de Licenciada en Educación Primaria, con cuatro años de experiencia como directora, tres de ellos, en la escuela que es interés de este trabajo. Antes de tener este cargo, fue profesora de primaria durante nueve años en turno matutino y vespertino. No tenía otro empleo y estaba cursando la maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

El personal a su cargo eran 18 docentes frente a grupo, tres Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) y dos docentes en Educación Física.

Instrumento

Se utilizaron tres guiones de entrevista semi-estructurados, uno por cada actor educativo (docentes, madres de familia y directora), éstos se estructuran en dos secciones: Información General (Sección A) y Evaluación del Desempeño Docente (Sección B). La sección A incluye algunos datos como: nombre, edad, formación académica y otros datos que dependen de la población. La sección B se compone por 21 preguntas para docentes, 10 para madres de familia y 33 para la directora, cada una dividida en cuatro o cinco sub-secciones (ver la Tabla 24 y el Anexo 3).

Tabla 24. Temas que se exploraron en el apartado B

Docentes	Madres de familia	Directora
1. Evaluación interna.	1. Evaluación del centro educativo.	1. Buenas prácticas docentes.
2. Evaluación externa.	2. Percepciones del desempeño docente.	2. Evaluación interna.
3. Percepciones sobre la evaluación del desempeño docente.	3. Buenas prácticas docentes.	3. Evaluación externa.
4. Buenas prácticas docentes.	4. Conocimiento de las evaluaciones del desempeño docente.	4. Actualización docente.
		5. Padres de familia.

³⁶ A lo largo de la etapa 2 se utilizó el término "madres de familia", el cual incluyó tanto a madres, padres y tutores que asistieron a la entrevista, ya que la mayoría de las entrevistadas fueron mujeres.

Recolección de datos

Con la finalidad de tener un mejor control y manejo de la información, con el consentimiento de los participantes, se audio-grabaron las sesiones de entrevista. La recolección de datos de los tres actores educativos se realizó de la siguiente manera:

Personal docente: Durante una reunión de Consejo Técnico Escolar se solicitó apoyo al personal docente para participar en una entrevista y se estableció el cronograma para realizarlas.

El tiempo por cada entrevista fue de 30 minutos aproximadamente. La mayoría de las entrevistas se realizaron en el aula de medios, cinco se hicieron en el patio mientras supervisaban a sus alumnos durante la clase de Educación Física, tres fueron dentro del salón de clases y solo a un docente se le entrevistó en el patio durante el recreo. Las entrevistas se concluyeron en cinco semanas.

En relación con la audio-grabación de la entrevista, diez aceptaron y ocho no. Además, el personal docente mostró diversas actitudes durante la entrevista: la mayoría se mostró accesible, cooperativo, positivo y sin dificultades para responder. Algunos estuvieron incómodos, serios, reservados y sin interés; un docente se puso nervioso y otro fue breve ya que era su primer año como docente.

Madres de familia: Se envió una circular a tres madres de familia por grado escolar con nombre y firma de la directora, mediante la cual se solicitó su participación en una entrevista grupal. En las tres entrevistas grupales la mayoría asistió puntualmente, mostraron una actitud positiva hacia la entrevista, fueron participativas y todas aceptaron ser audio-grabadas. Cada grupo estuvo constituido de la siguiente forma:

- Primer grupo (1° y 2°): asistieron 8 participantes, todas mujeres; el lugar de la entrevista fue la dirección de la escuela y tuvo una duración de 41 minutos.
- Segundo grupo (3° y 4°): 14 participantes, 11 mujeres y 3 hombres; se realizó en el aula de medios con una duración de 63 minutos.
- Tercer grupo (5° y 6°): 14 participantes, 11 mujeres y 3 hombres; se llevó a cabo en el aula de medios. Tiempo de la entrevista: 50 minutos.

Directora: La entrevista se realizó en su oficina a lo largo de 60 minutos. La actitud ante la entrevista fue accesible, cooperativa, entusiasta, positiva y sin dificultades para contestar las preguntas.

Análisis de datos

Personal docente y madres de familia: Una vez concluidas las entrevistas, se analizó la información recolectada a través de la elaboración de bases de datos y análisis de contenido. Para elaborar las bases de datos se realizaron transcripciones de las entrevistas que se audio-grabaron. Se omitió aquella información que no respondía a las preguntas o que no se relacionaba con el tema de evaluación. Para el caso de las ocho entrevistas de docentes que no fueron grabadas, el mismo día que se realizó la entrevista se hizo una reproducción escrita de ésta con las anotaciones que se tomaron. Por su parte, el análisis de contenido consistió en cinco niveles que se describen a continuación (ver el Anexo 4):

1. *Desagregar.* Generalmente los entrevistados (as) dieron más de una respuesta por pregunta, por ello, en este nivel se separaron y enlistaron cada una de las respuestas dadas. Se mantuvo intacto el lenguaje.
2. *Sumar repeticiones.* En el primer nivel hubo algunos entrevistados (as) que coincidieron en algunas respuestas y lo expresaron con las mismas palabras, otras respuestas fueron únicas; para sintetizar la información se sumaron las respuestas repetidas y expresadas con las mismas palabras. A partir de este nivel los resultados aparecen en términos de respuestas independientemente de quién lo dijo.
3. *Juntar respuestas semejantes.* Es similar al nivel dos, solo que en éste se sumaron aquellas respuestas que tienen significados iguales pero que fueron expresadas con palabras distintas.
4. *Mejorar la redacción.* Este nivel consistió en mejorar la redacción de cada una de las respuestas. Los casos en que se cambió la redacción y las formas en que se modificaron fueron: las respuestas extensas se sintetizaron, las respuestas redactadas en términos coloquiales se cambiaron a un lenguaje formal y las respuestas que explicaban procedimientos completos se sustituyeron por el nombre de dicho procedimiento. Por ejemplo, al cuestionar a un docente acerca de las formas en cómo lo evalúa la directora, respondió: —“En el momento comenta qué está bien y qué mal, y da sugerencias”—, se cambió de la siguiente forma: “Retroalimenta en el momento”.
5. *Jerarquizar.* Consistió en ordenar de mayor a menor frecuencia cada una de las respuestas. En este nivel también se realizó una tabla que incluye el número de entrevistados (as) que respondieron y el número de respuestas dadas.

6. *Omitir información irrelevante.* Se identificaron algunas respuestas triviales que no aportaban información relevante, por lo cual se decidió eliminarlas. Algunos ejemplos de respuestas triviales fueron: "usa lo que le sirve", "así se tiene que hacer", "le falta", "porque le gusta" y "porque no le gusta".

Directora: Primero se realizó una transcripción de la información, omitiendo aquella información que no se relacionaba con el tema de la entrevista. También se mejoró la redacción: se sintetizaron algunas respuestas redundantes y se cambiaron a un lenguaje formal las respuestas dadas en términos coloquiales.

CAPÍTULO V. RESULTADOS

5.1. Detección de necesidades

A partir de las actividades realizadas para conocer los alrededores del centro escolar, se escribió una anécdota titulada: "Un recorrido por los pedregales" (ver el Anexo 5). Mientras que las actividades que se llevaron a cabo dentro de la escuela permitieron detectar las siguientes problemáticas:

1. Los alumnos realizan actividades de riesgo durante el recreo y el personal docente no los supervisa durante este tiempo.
2. Los alumnos tiran basura dentro de las instalaciones de la escuela (patio y los salones), además hay pocos botes de basura.
3. Problemas de higiene por falta de servicios básicos como el agua, por ejemplo, la falta de limpieza en los sanitarios.
4. Las estrategias pedagógicas que usan los docentes no son suficientes para desarrollar el enfoque de competencias que exigen los Planes y programas de estudio de nivel primaria. Los estrategias que usan son: al detectar las ideas principales de un texto los docentes solicitan que los alumnos subrayen lo que ellos les indican, pero no les dicen por qué subrayaban esas partes del texto; la forma de dar un tema es en su mayoría mediante la exposición; no se auxilian con diagramas o esquemas para que los alumnos comprendan mejor el tema; usan el libro de texto como única herramienta de enseñanza; no fomentan la participación activa de sus alumnos; fomentan la simple memorización de eventos; no se promueve el aprendizaje colaborativo para la solución de problemas y no realizan una planeación de clase.
5. Los docentes no usan la evaluación formativa. Evalúan asignando una calificación a las actividades sin que exista retroalimentación sobre los errores y los aciertos en forma individual o grupal.
6. La interacción del docente es mejor con los alumnos de mayor rendimiento, por lo que los alumnos con bajo rendimiento o problemas de aprendizaje no son atendidos por ellos; debido a que no cuentan con las herramientas para detectar las necesidades de cada uno de sus alumnos ni con las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para estos niños.
7. La lectura en voz alta de los alumnos es deficiente y no comprenden.

8. Existe falta de compromiso por parte de los padres y madres de familia en la educación de sus niños, en consecuencia, no hay vinculación de los docentes con los padres y madres de familia ni apoyo por parte de ellos en las actividades escolares que desarrollan sus hijos.
9. El caso de un niño de tercer grado. Es un niño con bajo rendimiento académico, con problemas de conducta (los docentes lo describen como inquieto y grosero con sus compañeros) y los padres no se muestran comprometidos con la educación de su hijo.

En función de los resultados anteriores, se decidió, en conjunto con la directora, profundizar sobre el tema: "Conocer y mejorar el desempeño de sus docentes", ya que las problemáticas 4, 5 y 6 hacían referencia al desempeño del profesorado. La directora lo expresó de la siguiente forma "...donde necesito más apoyo es en el aula, así que les pido que sean mis ojos para saber cómo se están llevando a cabo las clases y de esta manera mantenerme al tanto y apoyarlos".

Por otra parte, para conocer algunas características del desempeño de los docentes dentro del aula, se elaboró y aplicó el Instrumento de Observación del Desempeño Docente (IODD). Como resultado se encontró que:

La mayoría de los docentes utilizó estrategias de planeación, sin embargo, no las percibieron como una herramienta útil al momento de dar su clase; el tipo de material didáctico que emplearon únicamente fueron el pizarrón y/o el libro de texto y la interacción alumno-docente se consideró respetuosa pero no suficiente para fomentar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aproximadamente tres cuartas partes de los docentes aplicaron estrategias de manejo grupal utilizando reglas previamente establecidas; pero realizan acciones poco adecuadas como las amenazas, si no se cumplen dichas reglas.

Casi una tercera parte (entre 33% y 17%) demostró tener dominio del conocimiento (orden lógico al presentar los temas y relacionar contenidos entre materias) y desarrollan una organización o estructura al dar una lección y durante toda la clase (un inicio, desarrollo y cierre).

Con respecto a estrategias pedagógicas, todos los docentes promovieron actividades de acuerdo con los diferentes niveles de contenido pero ninguno llegó al actitudinal, 72% presentaron el tema de clase (solo indican el cambio de asignatura pero

no el tema) y 94% utilizaron al menos una estrategia discursiva, las más empleadas fueron la repetición y la exposición.

Las estrategias pedagógicas menos aplicadas fueron: presentación de los objetivos, solo un docente lo realizó; 33% utilizó estrategias para identificar los conocimientos previos de sus alumnos (usaron la lluvia de ideas y formulación de preguntas pero en forma incipiente); 28% empleó organizadores gráficos (consistió en copiarlos del libro de texto); 22% modificó su enseñanza de acuerdo al nivel de desarrollo y el nivel de logro educativo de sus alumnos (repitearon la explicación de la misma forma); 39% promovió actividades diferenciadas en su grupo (pero solo un docente desarrolló los tres tipos de actividades: individuales, grupales e inter-grupales) y 18% manejó estrategias para cerrar los temas de clase (calificaron las actividades o indicaron el cambio de actividad).

Las estrategias de evaluación fueron empleadas por un alto porcentaje de los docentes: 67% retroalimentó a sus alumnos (a través del I-R-F incipiente, y/o dando incentivos orales) y 94% revisó las actividades de sus alumnos, asignando una calificación sin retroalimentar. Sin embargo, solo 39% aplicó estrategias de evaluación formativa (actividades, preguntas I-R-F y estrategias discursivas).

Con lo anterior se concluyó que los docentes contaron con las habilidades y estrategias dentro del aula observadas mediante el IODD, sin embargo, la manera en la que las emplearon no fue la adecuada.

5.2. Exploración

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas a docentes, madres de familia y directora que se realizaron durante la etapa 2.

Cabe mencionar algunas precisiones sobre los resultados. En cada pregunta primero se menciona el número de entrevistados (as) que dan o no una respuesta. Después se presentan las respuestas que dieron.

Es importante recordar que cada entrevistado (a) pudo haber dado más de una respuesta y por lo tanto, casi siempre, el número de respuestas es mayor al número de entrevistados (as).

En el caso de los docentes, en algunas preguntas hay quienes dieron una respuesta a la pregunta general (¿Le parece que esta forma de supervisarlo es justa? si/no) pero no dieron argumentos (¿Por qué?). Por lo tanto, se tienen más docentes que

dan un sí/no y menos que dan argumentos. En estos casos, en la redacción de resultados no se mencionaron los "no contestó" para hacer la lectura más fluida.

Personal docente

¿Elabora un plan de trabajo? ¿Quién lo supervisa?

El total del personal docente (18) comentó que elaboró un plan de trabajo denominado avance programático. La mayoría (17) entregó este documento cada lunes y solo un docente lo elaboró y entregó cada bimestre. La directora fue quien revisó dicho avance programático, aunque solo dos docentes señalaron que les fue devuelto al finalizar la semana (jueves o viernes).

El profesorado reportó que la directora supervisó sus avances programáticos impresos de las siguientes maneras: lo revisó (7 respuestas), firmó (7 respuestas), hizo observaciones (7 respuestas) y dio retroalimentación (4 respuestas).

¿Alguien de la escuela supervisa su trabajo como docente? ¿Quién y cómo lo supervisan?

Once docentes señalaron que fueron evaluados por la directora, tres tuvieron el conocimiento de que la directora hace una evaluación pero hasta el momento no habían sido evaluados y cuatro desconocían que se llevó a cabo una evaluación. Por lo tanto, 11 docentes sí habían sido evaluados y siete no.

Las formas en cómo la directora supervisó al personal fueron las siguientes: entró a observar su trabajo en el aula (10 respuestas), rondó los salones (3 respuestas) y entregó y revisó el avance programático (2 respuestas). Un docente agregó que al final del día escribió en su planeación cómo le fue (autoevaluación).

Aquellos docentes que afirmaron que la directora observó su trabajo en el aula, mencionaron que las actividades que hizo fueron: tomó fotos (2 respuestas), observó (4 respuestas) y revisó cuadernos de los niños (1 respuestas).

El tiempo de observación por parte de la directora fue variable: en el caso de tres docentes tuvo una duración aproximada de segundos a cinco minutos, para dos de 10 a 20 minutos y para otros dos de 30 a 40 minutos.

¿Conoce los resultados de la supervisión? ¿Qué hace con éstos resultados?

De los docentes que afirmaron ser supervisados por la directora, ocho recibieron resultados y tres no los recibieron. Los docentes señalaron distintas formas en cómo la directora les entregó resultados: retroalimentación grupal en reuniones de Consejo Técnico Escolar (4 respuestas), retroalimentación personal (3 respuestas), retroalimentación del avance programático (2 respuestas), observaciones sobre su trabajo (2 respuestas) y comentarios sobre sus errores (1 respuesta).

También comentaron que una vez que recibieron los resultados, lo que hicieron con ellos fue: retomarlos para ponerlos en práctica (3 respuestas), reflexionar (2 respuestas), conocer sus errores (2 respuestas), mejorar (1 respuesta) y usarlos como retroalimentación (1 respuesta).

¿Le parece que esta forma de supervisarlo es justa? ¿Por qué?

Siete de los docentes señalaron que la forma en cómo la directora evaluó su trabajo fue justa, dos mencionaron que no fue justa y dos no contestaron la pregunta.

Aquellos que comentaron que fue justa la forma de ser evaluados, dieron las siguientes razones: es el trabajo de la directora (3 respuestas), le ayuda a reflexionar sobre su trabajo (3 respuestas), recibe apoyo cuándo lo necesita (2 respuestas) y porque le gusta aprender (1 respuesta). Dos docentes consideran que fue una evaluación injusta pero que es obligación de la directora realizar esta actividad.

Personal externo a la escuela, ¿Lo evalúa? ¿Quién y cómo lo evalúan?

Del total de la planta docente (18), la mayoría (14) afirmó que su trabajo fue evaluado por personas externas a la escuela y cuatro señalaron que nadie los evaluó.

Gran parte del profesorado (10) comentó que son evaluados mediante dos, tres o cuatro formas distintas y cuatro docentes de una sola forma. Así, doce docentes mencionaron que fueron evaluados mediante ENLACE, seis por la supervisora, cuatro por los ENAMS, cuatro por el PNCM, tres por la ficha escalafonaria, dos por el inspector de zona y uno por las madres de familia.

Las formas en cómo los evaluaron fueron las siguientes³⁹: la supervisora, entró a las clases (3 respuestas), hizo un examen a los alumnos (1 respuesta), se involucró en las actividades de clase (1 respuesta) y pasando cerca del salón de clase (1 respuesta). El inspector de zona lo realizó, participando y dando retroalimentación al profesorado en algunas de sus reuniones (1 respuesta) y entrando a un grupo dos veces por ciclo escolar (1 respuesta). Las madres de familia estuvieron al pendiente de que el docente cumpliera con su trabajo (1 respuesta).

¿Conoce los resultados de estas evaluaciones? ¿Qué hace con éstos?

Todos los docentes (14) que fueron evaluados por autoridades externas, señalaron que han recibido resultados solo de algunas de éstas.

Las evaluaciones de las que recibieron resultados fueron: ENLACE (8 respuestas), supervisora (4 respuestas), PNCM (2 respuestas), ficha escalafonaria (2 respuestas), ENAMS (1 respuesta), inspector de zona (1 respuestas) y las madres de familia (1 respuesta).

Las formas en cómo recibieron los resultados fueron: en ENLACE, al comparar grupos y viendo logros y deficiencias en reuniones de Consejo Técnico Escolar (2 respuestas). La supervisora, brindó recomendaciones (1 respuesta), compartieron experiencias (1 respuesta), retroalimentó en el momento (1 respuesta), indicó fallas (1 respuesta) y señaló los puntos buenos y malos en reuniones de Consejo Técnico Escolar (1 respuesta). A través de los ENAMS conoció sus fallas (1 respuesta); el inspector de zona retroalimentó en el momento (1 respuesta) e hizo observaciones (1 respuesta). Las madres de familia, lo hicieron criticando el trabajo del docente (1 respuesta).

Por otra parte, de los docentes que afirmaron recibir resultados, la mayoría (12) utilizaron los resultados de las evaluaciones en las que participaron y solo dos no los tomaron en cuenta.

Los resultados que usaron fueron de las siguientes evaluaciones: ENLACE (5 respuestas), supervisora (3 respuestas), PNCM (2 respuestas), ficha escalafonaria (1 respuesta) y algunos, (4 respuestas), dieron una respuesta general —no refirieron una evaluación en particular—.

³⁹ En el marco teórico se señaló el procedimiento de las evaluaciones de ENLACE, ENAMS, PNCM, y ficha escalafonaria, por lo que en este apartado solo se describe cómo son evaluados por la supervisora, el inspector de zona y por las madres de familia.

Los docentes mencionaron distintos usos que le dieron a los resultados: ENLACE, para identificar en qué está fallando y reforzarlo con los alumnos (5 respuestas); la valoración que hizo la supervisora la utilizaron para mejorar (3 respuestas); la del PNCM para ascender de categoría (2 respuestas), mejorar su salario (1 respuesta) y mejorar en su trabajo (1 respuesta); la ficha escalafonaria le brindó sugerencias sobre aspectos en los que puede mejorar (1 respuesta) y los que dieron una respuesta general, para conocer sus fallas y trabajar sobre ellas (3 respuestas) y para saber si aprobó o no (1 respuesta).

¿Le parece que la forma en cómo las autoridades externas lo supervisan es justa? (SI) (NO) ¿Por qué?

De los docentes evaluados por autoridades externas (14), uno consideró que fueron justas; diez consideraron que fueron injustas; uno dijo que algunas evaluaciones le parecían justas pero otras no y dos no contestaron.

Las evaluaciones que consideraron injustas fueron: ENLACE (8 respuestas), ficha escalafonaria (1 respuesta), ENAMS (1 respuesta) y otros dieron una respuesta general (2 respuestas) —no señalaron una evaluación específica—.

El docente que comentó que su evaluación fue justa consideró que esto se debió a que todo debe evaluarse (1 respuesta).

Las razones por las que mencionaron que las autoridades los evalúan injustamente fueron: ENLACE, porque no consideró el contexto (5 respuestas); los alumnos no contestaron con seriedad porque no contó para su calificación (3 respuestas); solo midió conocimientos y no habilidades (1 respuesta); incluyó todos los temas y los niños aún no los terminaban de ver por falta de tiempo (1 respuesta); influyó mucho para el PNCM (1 respuesta) y porque fue una prueba inadecuada ya que contenía muchas lecturas y fue poco atractiva (1 respuesta). La ficha escalafonaria, porque no recibió el puntaje total de esta evaluación y consideró que lo merecía; y no tomó en cuenta el contexto de cada maestro (1 respuesta). Los ENAMS, porque pidieron respuestas memorísticas (1 respuesta) y, los que dieron una respuesta general, porque no le gustó ser evaluado (1 respuesta) y consideró fueron evaluaciones que le imponía el gobierno (1 respuesta).

Por otra parte, el docente que señaló algunas evaluaciones como justas y otras injustas, indicó las siguientes evaluaciones y sus razones: la valoración de la supervisora fue justa porque lo hizo con la finalidad de dar una aportación (1 respuesta); sin embargo, las evaluaciones del PNCM, ENAMS y ficha escalafonaria las consideró injustas porque

midieron solo conocimientos —“el hecho de que tengas conocimientos no determina que seas un buen docente en el aula”— (1 respuesta) y porque no consideraron el contexto (1 respuesta).

¿Considera que las evaluaciones (tanto internas como externas) que le realizan son adecuadas? (SI) (NO) ¿Por qué?

De los docentes que mencionaron ser evaluados por autoridades internas y/o externas (16⁴⁰), seis señalaron que fueron adecuadas, seis que fueron inadecuadas y el resto (4) no contestó.

Los docentes que señalaron que las evaluaciones fueron adecuadas fue porque: entrando al aula es como se conoce su trabajo (2 respuestas), le ayuda a mejorar (1 respuesta) y un docente hizo mención de la supervisión de la directora porque ella conoce los problemas de los niños (1 respuesta).

Aquellos docentes que comentaron que fue inadecuada se debió a las siguientes razones: ENLACE, porque los alumnos no la contestaron con seriedad (4 respuestas), tuvo un nivel más alto que el de los niños (3 respuestas), no tomó en cuenta el contexto (2 respuestas) y se le impuso (1 respuesta). El PNCM, porque fue rígido (1 respuesta); y los que dieron una respuesta general fue porque las evaluaciones no consideraron el contexto (1 respuesta), un examen no demuestra lo que se sabe (1 respuesta), y porque conoce su función y no necesita que lo supervisen (1 respuesta).

¿Para qué le sirve que lo evalúen?

La mayoría de los docentes (17) comentaron que las evaluaciones les fueron de utilidad —tanto internas como externas— y un docente no contestó.

Los resultados fueron usados de distintas maneras, mencionaron que los utilizaron para: mejorar (13 respuestas) —al conocer sus fortalezas, debilidades y trabajar sobre ello—, saber si tenían el nivel para enseñar (4 respuestas), identificar sus fallas (2 respuestas), para motivarse porque le gusta que reconozcan su trabajo (1 respuesta), para ver si el alumno desarrolló competencias (1 respuesta) y tener un mejor nivel económico (1 respuesta).

⁴⁰ Se hace referencia a 16 docentes y no al total (18) porque dos mencionaron no ser evaluados por autoridades internas ni externas.

¿Le gusta como lo evalúan actualmente? (SI) (NO) ¿Por qué?

Seis docentes mencionaron que sí les gustó, siete que no les gustó y cinco no contestaron.

De los docentes que les gustó cómo los evaluaron fue porque la directora no interfirió en su trabajo (1 respuesta), porque la directora estuvo en contacto con los niños (1 respuesta) y porque le permitió mejorar (1 respuesta).

A los docentes que no les gustó se debió a que en ENLACE no se dió un seguimiento a los alumnos ni permitió mejorar al docente (1 respuesta); y en general porque las evaluaciones no fueron objetivas (2 respuestas), le causó nervios (1 respuesta), no le interesó porque estaba próximo a jubilarse (1 respuesta), conoce su función y no necesita supervisión (1 respuesta) y porque no considera que además de dar clases deba atender otras actividades (1 respuesta).

¿Cómo le gustaría que lo evaluaran de manera interna y externa?

En lo que concierne a la evaluación interna, la mayoría de los docentes (16) propusieron diferentes maneras en las cuales les gustaría ser evaluados y el resto (2) no dijo.

Las propuestas que mencionaron fueron: que se entre a su salón a ver su trabajo (8 respuestas); que se le proporcione estrategias para mejorar (3 respuestas), a través de la evidencia del trabajo de los alumnos (3 respuestas), evaluando el desempeño del grupo (1 respuesta), por la opinión de sus alumnos (1 respuesta); que la evaluación sea objetiva (1 respuesta), sugiriéndole estrategias y que se le acompañe dentro del aula (1 respuesta), que se le diga qué es lo que le van a evaluar (1 respuesta), por la puntualidad en la entrega de documentos (1 respuesta), cumpliendo el trabajo asignado por comisiones (1 respuesta) y que la evaluación sea mensual (1 respuesta).

En lo que respecta a la evaluación por autoridades educativas externas, once docentes dieron propuestas de cómo les gustaría ser evaluados y el resto no contestó (7).

Las propuestas fueron las siguientes: que se involucren en la escuela y que la retroalimentación sea constructiva (4 respuestas), con una evaluación pre-post del grupo (2 respuestas), mediante un examen aplicado a los alumnos que tenga valor en sus calificaciones (2 respuestas), seguir con la misma dinámica de evaluación (supervisora,

PNCM, ENAMS y ENLACE) (1 respuesta), observando su clase (1 respuesta), a través de cursos (1 respuesta) y a través del PNCM pero que no sea tan rígido (1 respuesta).

¿Quién le gustaría que lo evaluará de manera interna y externa? ¿Por qué?

A la mayoría de los docentes (16) les gustaría ser evaluados de manera interna por: la directora (9 respuestas), sus pares (9 respuestas), los alumnos (4 respuestas), por ellas mismas (autoevaluación) (2 respuestas), por una persona que sea objetiva (1 respuesta), por una persona con conocimiento y experiencia en la educación de México (1 respuesta) y con la evidencia del trabajo de sus alumnos (1 respuesta).

A los que les gustaría ser evaluados por sus pares, así lo dijeron porque: saben sobre educación (3 respuestas), se conoce el trabajo de los compañeros y se aprende de ellos (2 respuestas), son más asertivos con la retroalimentación (1 respuesta) y porque hay más confianza (1 respuesta). Los que mencionaron que por la directora, fue porque consideran que es la autoridad, conoce las planeaciones y puede dar sugerencias de trabajo (3 respuestas) y por su experiencia (1 respuesta). Por los alumnos, porque con ellos se trabaja (2 respuestas) y le pondrían diez (1 respuesta).

En lo que concierne a quién le gustaría que lo evaluara de forma externa, once docentes dieron propuestas y siete no contestaron. Les gustaría ser evaluados por: personal de la dirección general de zona (5 respuestas), personas afines a la educación (4 respuestas) —como psicólogos—; por ENLACE (1 respuesta); que fuera una persona que supiera más que ella (1 respuestas) y por quienes lo evalúan actualmente —PNCM, ENAMS y ENLACE— (1 respuesta).

La razón por la cual les gustaría ser evaluados por personal de la dirección general de zona fue porque consideran son de confianza (1 respuesta); a los que les gustaría que fueran personas afines a la educación fue porque conocen el trabajo frente a grupo y el contexto (2 respuestas) y a quien le gustaría que fuera una persona que supiera más, fue para que lo apoye, retroalimente y mejore su trabajo (1 respuesta).

¿Cuáles son los atributos que debe tener un buen docente?

En conjunto, el profesorado mencionó que los atributos que debería tener un buen docente son los siguientes: tener habilidades y estrategias para que los alumnos desarrollen sus competencias (10 respuestas), amor a la profesión (7 respuestas), ser

responsable (6 respuestas), tener control de grupo (5 respuestas), conocer a madres y alumnos (5 respuestas), ser amistoso (4 respuestas), tener gusto por su trabajo (3 respuestas), debe tener una formación sólida (3 respuestas), comprometido (3 respuestas), ser ético (2 respuestas), flexible (2 respuestas), no trabajar solo por un salario (2 respuestas), debe cumplir con los objetivos del avance programático (2 respuestas), ser paciente (2 respuestas), tener iniciativa (2 respuestas), ser noble (1 respuesta), exigente (1 respuesta), líder (1 respuesta), feliz (1 respuesta), ser empático con los alumnos y sus madres (1 respuesta), ser observador (1 respuesta), investigador (1 respuesta), analista (1 respuesta), ser un modelo a seguir (1 respuesta), equitativo (1 respuesta), debe actualizarse (1 respuesta), ayuda a sus alumnos (1 respuesta), se lleva bien con los compañeros de trabajo (1 respuesta), es puntual (1 respuesta), tiene valores (1 respuesta), es creativo (1 respuesta) y debe saber orientar a los alumnos (1 respuesta).

¿Qué calificación, del 1 al 10, se pondría de acuerdo a su labor como docente? ¿Por qué?

Al asignarse una calificación tres docentes se calificaron con 10, dos con 9, uno con 8.5, diez con 8 y los dos restantes con 6 y 5 respectivamente. Aquellos que se calificaron con 10, lo hicieron porque sienten que se esfuerzan (3 respuestas), les gusta su trabajo (1 respuesta), ha recibido comentarios positivos sobre su trabajo (1 respuesta) y procura conocer a sus alumnos (1 respuesta). Los que se calificaron con 9, fue porque consideran que les falta tiempo para planear (1 respuesta) y les falta dominar más estrategias (1 respuesta); y quien se calificó con 8.5 no dio sus razones.

Los motivos por los que se calificaron con 8 fueron porque les gusta trabajar con los alumnos (2 respuestas) y concluyen con su avance programático (1 respuesta). Sin embargo, consideraron que aún les faltan algunos aspectos como: aplicar el nuevo enfoque por competencias, el control de grupo, comunicación con madres, estrategias y creatividad (7 respuestas); les falta tiempo para planear, enseñar y hacer actividades (3 respuestas) y no es puntual (1 respuesta).

El docente que se calificó con 6 lo hizo porque aún le falta conocer el currículo y planear mejor. Por último, quien se calificó con 5 mencionó que se debió que le falla la comunicación con las madres de familia (1 respuesta), por no protestar por las condiciones en que trabaja, ya que considera tiene muchos alumnos (1 respuesta) y porque tiene dificultades para apoyar a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) (1 respuesta).

Madres de familia

¿Considera a su hijo buen estudiante? ¿Por qué?

La mayoría de las madres de familia respondieron que su hijo es buen estudiante (30) y una minoría que no lo es (3). Las madres que consideraron a su hijo buen estudiante fue porque presentaron las siguientes características: es responsable (8 respuestas); recibe apoyo y se le exige tanto en casa como en la escuela (5 respuestas); es cumplido con sus actividades escolares (5 respuestas); muestra gusto por la escuela, por estudiar y aprender (4 respuestas); es inteligente, por lo que puede lograr lo que quiera (4 respuestas); es dedicado (3 respuestas); posee buena memoria para los conocimientos (3 respuestas); tiene buenas calificaciones (3 respuestas); es perseverante (3 respuestas); tiene buen promedio (3 respuestas); es estudioso (2 respuestas); posee facilidad para aprender las cosas (2 respuestas); aprovecha todo lo que ha visto en el aula (1 respuesta); comprende lo que lee (1 respuesta); le interesa saber más de las cosas (1 respuesta); tiene buen desempeño (1 respuesta); le agrada sobresalir (1 respuesta); es constante (1 respuesta) y presenta una amplia capacidad analítica y de concentración (1 respuesta).

Las madres que señalaron que su hijo no fue buen estudiante señalaron las siguientes razones: es distraído, le cuesta trabajo concentrarse (2 respuestas) y a pesar de que considera que aprende rápido, le da flojera hacer las cosas (1 respuesta).

¿Considera que la educación que recibe su hijo en esta escuela es adecuada? ¿Por qué?

Cuatro madres de familia mencionaron que fue adecuada, siete la señalaron como inadecuada y ocho que fue regular. Las madres que consideraron que fue adecuada es porque el docente de su hijo: es atento con los alumnos y hace que participen (2 respuestas), trabaja rápido y los alumnos se acoplan (2 respuestas), sondea al grupo para saber de dónde partir (2 respuestas), es estricto (1 respuesta); además los alumnos están más avanzados que en otras escuelas (2 respuestas), hacen ejercicio por las mañanas (1 respuesta) y hay mucha seguridad a la hora de la salida (1 respuesta).

Aquellas que consideraron fue inadecuada es porque: dejan que accedan alumnos al centro escolar después de la hora de entrada (2 respuestas), por la falta de mobiliario (2 respuestas), en comparación con otras escuelas van atrasados (1 respuesta), los

docentes solo se guían por los libros (1 respuesta) y por la mala organización de la escuela (1 respuesta).

De las madres que señalaron que fue regular se debió a que: los docentes se han estancado (3 respuestas), no trabajan y les falta experiencia al solo seguir el programa sin importarles si los niños aprenden (3 respuestas); por la falta de integración de las madres de familia a la escuela (3 respuestas), la desintegración de los grupos cuando cambian de grado (3 respuestas), porque su hijo se aburre (1 respuesta), el docente satura a los alumnos de tareas (1 respuesta) y algunas materias no se ven a fondo como Formación Cívica y Ética (1 respuesta).

¿Está satisfecha con el aprendizaje que ha adquirido su hijo en esta escuela? ¿Por qué?

Solo tres madres de familia mencionaron estar satisfechas con el aprendizaje que su hijo ha adquirido en esta escuela, cinco más estuvieron insatisfechas y siete lo consideraron regular.

Las razones por las cuales las madres manifestaron estar satisfechas fueron porque: el docente enseña bien (va rápido, pide que lo apliquen a su vida cotidiana) (2 respuestas) y a pesar de que hay docentes que se están estancando pueden tomar cursos para nivelarse (2 respuestas).

La madres que estuvieron insatisfechas se debió a que: hubo cambios de docentes ya iniciado el ciclo escolar, los nuevos docentes no monitorean lo que los alumnos ya conocen y al repetir temas los alumnos se aburren y pierden interés (4 respuestas), falta de experiencia de los docentes (1 respuesta) y porque hay docentes que piden trabajos que no revisan (1 respuesta).

Quienes consideraron que el aprendizaje es regular se debió a que: piensan que los alumnos pueden dar más pues pierden el interés cuando se repiten los temas (2 respuestas), hay falta de profesionalismo y respeto de los docentes hacia los alumnos (por ejemplo, usan un vocabulario inapropiado y hablan por teléfono celular en clase) (2 respuestas), considera que la SEP experimenta con los métodos de educación (1 respuesta), hay docentes que les falta, pero pueden tomar cursos para nivelarse (1 respuesta); sin embargo, hay docentes que sacan adelante a todo el grupo aunque haya alumnos con bajo desempeño (1 respuesta).

¿Está satisfecha con la forma en cómo el docente actual enseña a su hijo? ¿Por qué?

La mayoría de las madres de familia (20) señalaron estar satisfechas con la forma en cómo el docente actual enseña a su hijo, ocho manifestaron estar insatisfechas y solo una consideró que es regular.

Las madres satisfechas mencionaron que fue porque el docente: es amigable, cariñoso y atento con los alumnos y con ellas (8 respuestas), les gusta cómo enseña y prepara a los alumnos para el ingreso a la secundaria (4 respuestas), orienta a sus alumnos (1 respuesta), enseña valores (1 respuesta); sin embargo, algunas sienten que se ha estancado (1 respuesta) y que es explosivo con algunos alumnos (1 respuesta).

Aquellas que manifestaron su insatisfacción fue porque: falta actualización y capacitación para impartir el grado que tienen (3 respuestas), deja a los alumnos mucha tarea, incluso de temas que aún no han visto, y continuamente hacen trabajos en equipo (2 respuestas); pone a los alumnos a calificar (1 respuesta), a veces les califica mal (1 respuesta), no les gusta cómo se dirige hacia los alumnos (1 respuesta) y el docente falta mucho o llega después del recreo (1 respuesta).

La madre que consideró regular la enseñanza del docente de su hijo se debió a que sí se enfoca en los alumnos, sin embargo, falta comunicación entre las madres y el docente.

¿Qué le gusta y qué no le gusta del actual docente que enseña a su hijo?

18 madres de familia mencionaron características que les gustaron (28 respuestas) y no (20 respuestas) del actual docente de su hijo.

Aquellas características que señalaron les gustaron fueron: su enseñanza (6 respuestas), que no falta y es puntual (4 respuestas), es atento con los alumnos al conocer sus problemáticas (3 respuestas), deja tareas y las revisa (3 respuestas), la manera en cómo imparte la clase (2 respuestas), su trato con los alumnos (1 respuesta), que es flexible (1 respuesta), su liderazgo (1 respuesta), el ritmo de trabajo que tiene con sus alumnos (1 respuesta), que hace exposiciones donde invitan a las madres (1 respuesta), su preparación (1 respuesta), que deja a los alumnos hacer búsquedas de información por distintos medios (1 respuesta), el trabajo en equipo (1) y que implementa el respeto en el grupo (1 respuesta).

Las características que no les gustaron fueron: que asigna a los alumnos la actividad de calificar (6 respuestas), que llegue tarde o falte (3 respuestas), no comprende que los alumnos aprenden a distintos ritmos (2 respuestas), pide trabajos y no los revisa (1 respuesta), no se dirige de forma respetuosa a los alumnos (1 respuesta), que solo se rija por la SEP (1 respuesta), algunos temas los ven de manera superficial (1 respuesta), en ocasiones deja solos a los alumnos (1 respuesta), deja trabajos en equipo constantemente (1 respuesta), el nivel de enseñanza no coincide con el grado que imparte (1 respuesta) y que es muy explosivo, no tiene paciencia (1 respuesta).

Describe lo que es un buen docente.

19 madres de familia mencionaron las características que debe tener un buen docente, en conjunto enlistaron las siguientes: tiene habilidades pedagógicas —conocimiento, explica bien, enseña de acuerdo al grado, logra el interés de los alumnos— (4 respuestas); tiene manejo de grupo (3 respuestas); se actualiza (3 respuestas); es paciente (2 respuestas); es tolerante para conocer, comprender y controlar a los niños (2 respuestas); es respetuoso (2 respuestas); tiene comunicación con las madres de familia (2 respuestas); es puntual (1 respuesta); inculca valores (1 respuesta); no tiene preferencias (1 respuesta); sabe escuchar (1 respuesta); es ético (1 respuesta); es responsable (1 respuesta) y es comprometido (1 respuesta).

¿Qué calificación, del 1 al 10, le pondría al docente actual de su hijo? ¿Por qué?

Cuatro madres de familia calificaron al docente actual de su hijo con 10, otras cuatro lo calificaron con 9.5, nueve con 9, dos con 8.5, diez lo calificaron con 8, tres con 7 y tres madres de familia con 6, 6.5 y 5, respectivamente.

Las madres de familia que asignaron la calificación de 10 fue porque consideraron que el docente tiene una excelente forma de trabajo (3 respuestas), tiene comunicación con las madres de familia (1 respuesta), es respetuoso (1 respuesta) y es puntual (1 respuesta); sin embargo, tiene preferencias (1 respuesta).

Las que calificaron con 9.5 se debió a que les gusta la forma de enseñanza del docente actual (2 respuestas), no obstante, saben que llega tarde (1 respuesta), recibe trabajos a destiempo y no toma en cuenta que otros niños sí cumplen a tiempo (1

respuesta), y no debe poner a calificar los exámenes ni las tareas a algunos alumnos (1 respuesta).

Aquellas que calificaron con 9 lo hicieron porque les gusta cómo enseña (4 respuestas), les gusta cómo trabaja con su hijo (2 respuestas), es buena persona (1 respuesta), es paciente (1 respuesta), es tolerante (1 respuesta) y está comprometido con los niños (1 respuesta); sin embargo, consideran que tiene preferencias (1 respuesta) y que le hace falta analizar el promedio del grupo para mejorar (1 respuesta).

Las que calificaron con 8.5 al docente de su hijo fue porque es una persona dinámica (1 respuesta) pero no debe poner a calificar los exámenes a los alumnos (1 respuesta).

Las madres que le asignaron 8 al docente de su hijo fue porque les gusta su forma de enseñanza (2 respuestas) y es comprometido (1 respuesta). Sin embargo, hay algunos aspectos que no les gustaron y fueron: que falta y llega tarde (2 respuestas), le falta un poco de tolerancia (1 respuesta) y deja muchos trabajos en equipo (1 respuesta).

Por su parte las que calificaron con 7 se debió a que el docente no explica bien los temas (1 respuesta), las invitan a las exposiciones de los alumnos pero éstos no las comprenden (1 respuesta) y los satura de tareas (1 respuesta). Por último, las madres que asignaron 5, 6 y 6.5 no dieron argumentos.

*¿Sabe usted si el personal docente de esta escuela es evaluado? ¿Quién lo evalúa?
¿Conoce los resultados de estas evaluaciones?*

Tres madres mencionaron que los docentes son evaluados mediante la prueba de ENLACE y el resto (33) apoyó esta afirmación. Además, una madre sabe que les hacen un examen a nivel zona. De la evaluación de ENLACE recibieron resultados a través de la directora, quién se los dió a nivel de escuela (1 respuesta). Para el caso de la evaluación a nivel zona no tuvieron mayor información (1 respuesta). Finalmente, una mamá agregó que considera que los docentes no usaron los resultados de ENLACE para apoyar a los alumnos, pero que deberían hacerlo.

¿Le gustaría conocer los resultados de las evaluaciones del docente de su hijo? ¿Por qué?

Todas las madres de familia (36) expresaron que les gustaría conocer los resultados de las evaluaciones de los docentes de sus hijos. En general coincidieron en que de esta manera podrían conocer el nivel que tienen los docentes para asegurarse que sus hijos tienen un buen docente (9 respuestas).

Directora

¿Describa las características de un buen docente? ¿Del total de sus docentes, cuántos considera que son buenos docentes?

La directora respondió que un buen docente es quien: transmite conocimientos, es congruente con lo que dice y hace, cumple con las responsabilidades de su profesión, conoce los objetivos que debe lograr con su grupo, promueve que sus alumnos sean buenos lectores y es puntual. Remarcó que la característica más importante de un buen docente es que sea reflexivo de su trabajo. En este sentido, la directora mencionó que cada uno de sus docentes tiene algún atributo del buen docente, pero en general les hace falta reflexionar sobre su trabajo.

¿Evalúa al personal docente? ¿Cómo lo evalúa? ¿Está satisfecha con la forma en que evalúa a los docentes o le gustaría hacerlo de alguna otra forma y cómo?

Comentó que evalúa a su planta docente de dos formas distintas, la primera es en las reuniones del Consejo Técnico Escolar en las cuales los pone a resolver situaciones o problemas que se pueden presentar en sus grupos; con esta actividad identificó que ninguno de los docentes sabe cómo sustentar las acciones ni las herramientas que proponen usar.

La segunda forma es entrar a las aulas a observar su trabajo de la siguiente manera: Cuando entra a un aula permanece entre 15 y 30 minutos en el salón, aunque aclara que a veces está menos de 15 minutos porque tiene otras actividades que se lo impiden; pocas veces hace anotaciones de lo que observa pero tiene pensado hacer un diario; no usa ningún instrumento para evaluar a sus docentes, aunque planea hacer

observaciones por medio del formato del sistema de evaluación *stallings*⁴¹ y los resultados los comenta con los docentes implicados. Además, únicamente ha observado a cuatro de los 18 docentes y los criterios que emplea para decidir observar a alguno son: si recibe alguna queja de una madre de familia o simplemente cuando va caminando decide entrar a un salón.

Agregó que no está satisfecha con la forma en que evalúa a su personal docente; le gustaría trabajar directamente con los grupos (incluso quiere lograr dar diario una clase) y fomentar la autoevaluación del docente cada semana para que vea qué hizo, cómo lo hizo, qué le falta y qué logró.

¿Cada cuándo solicita la entrega del avance programático? ¿Todos lo entregan a tiempo? ¿Cuántos días emplea en la revisión de los avances? ¿Qué aspectos revisa de los avances? ¿Cómo sabe si lo llevan a cabo?

La directora señaló que para llevar un control de lo que su profesorado hace en el aula solicita que todos los lunes entreguen su avance programático, sin embargo, de los 18 docentes solo siete lo entregan a tiempo, ocho docentes lo han venido entregando fuera de tiempo y, tres, pocas veces lo entregan.

Para revisar los avances programáticos reportó que en promedio dedica una hora a la semana y procura hacerlo los lunes, aunque casi nunca lo consigue. De las 40 semanas que tiene el ciclo escolar, aproximadamente 15 semanas logra revisar los avances programáticos.

Los aspectos que revisa de los avances son: claridad en el tema, cómo se va a abordar, los recursos que va a emplear, los tiempos que establece para llevar a cabo la actividad y el grado en el cual su avance permite una transversalidad temática, la cual, generalmente, no consiguen al enseñar temas de forma fragmentada. También revisa aspectos como: si lo copiaron de alguna editorial y si manejan un sustento teórico. Pocas veces les escribe estas observaciones por falta de tiempo. Además, comentó que para saber si implementan o no el avance le gustaría entrar a todos los grupos pero no le ha sido posible por falta de tiempo.

⁴¹ El sistema de observación *stallings* es una técnica de observación que tiene como objetivo medir y controlar el tiempo en el aula desde la óptica de la producción. Es ejecutada por un directivo o supervisor y está dirigida al docente y su alumnado —actividades y materiales— en el aula.

¿Hay alguien externo a la escuela que evalúe a los docentes? ¿Cómo los evalúan?

La directora mencionó que son dos las evaluaciones que realizan autoridades externas a la escuela a sus docentes: ENLACE y a través del método *stallings*.

Con respecto a los resultados de ENLACE, éstos los comenta con los docentes en reuniones de Consejo Técnico Escolar de forma breve, pero les pide que posteriormente los revisen de forma individual para que puedan abordar las necesidades de sus alumnos.

Por otra parte, señaló que la evaluación por el método *stallings* se aplicó una vez por directores de otras escuelas con una duración de una hora. La reacción del profesorado ante esta evaluación fue variable, unos se sintieron intimidados pero otros no.

¿Sus docentes toman cursos de actualización? ¿De qué tipo?

Antes de iniciar un ciclo escolar, la directora reportó que imparte un curso de actualización para los docentes. Aparte de este curso, mencionó que solo dos o cuatro docentes son los que toman otros; generalmente son los de nuevo ingreso. Los cursos a los que asisten son de temáticas como ciencias, español o matemáticas.

¿Qué criterios usa para asignar grado escolar a cada docente?

Para asignar grado escolar señaló que considera las características del grupo y el carácter del docente, para ver quién se puede desempeñar en ciertos grupos y en ciertos grados. También les pregunta a los docentes qué grupos les gustaría tener para que lo desempeñen con gusto; no a todos les puede dar el grupo que solicitan, pero en la medida de sus posibilidades considera esta información.

¿Conoce las opiniones de las madres de familia sobre los docentes que atienden a sus hijos? ¿Son opiniones positivas o negativas?

Comentó que sí conoce las opiniones positivas y negativas que tienen las madres de familia sobre los docentes que atienden a sus hijos. Las quejas que ha recibido son: no están de acuerdo en cómo le presta atención a su hijo, no les parece como dio algún tema o hay un conflicto con algún alumno.

¿Describe las actividades que realiza en un día típico?

Llega diez minutos antes de las 8 a.m., prende la computadora y empieza a buscar los documentos que va a ocupar, máximo quisiera trabajar una hora pero llegan madres de familia sin cita y piden ser atendidas; en un día acuden entre dos y cuatro para reportar alumnos enfermos o hablar de alguna situación de un estudiante.

A veces los niños también se acercan a hablar con ella y otras veces algún docente para abordar situaciones de sus alumnos. Los momentos libres —cuando no está atendiendo a madres, docentes o alumnos— los aprovecha para trabajar en la computadora, revisar o firmar documentos.

Después del recreo, hace actividades para obtener recursos que le permitan comprar algún material de limpieza, llaves, etc. Actualmente, están haciendo campañas en la escuela para recolectar cartón y botellas de plástico: "Hacemos de todo con tal de que la escuela tenga las condiciones para funcionar".

Por último, se asegura que haya agua y supervisa las labores del personal de limpieza de la escuela.

5.3. Diseño del Sistema de Evaluación para Mejorar el Desempeño Docente (SIEMEDD)

El Sistema de Evaluación para Mejorar el Desempeño Docente (SIEMEDD) está constituido por tres modelos de evaluación: 1) autoevaluación, 2) portafolio y 3) rendimiento académico de los alumnos. El diseño, se realizó con base en los siguientes criterios:

- Es una evaluación que tiene como finalidad mejorar el desempeño docente (formativa).
- La aplicación tiene una duración de un ciclo escolar (procesual).
- Se evalúa a partir de referentes externos con criterios previamente establecidos y externos al grupo de referencia (nomotética criterial).
- La aplicación está a cargo del director (a) del centro educativo (heteroevaluación).

De acuerdo con estos criterios, el SIEMEDD está constituido por: un portafolio que contiene 44 formatos de evidencias y dos herramientas que auxilian a los docentes para visualizar la entrega de las evidencias a lo largo del ciclo escolar (línea del tiempo de las

evidencias del ciclo escolar) y por bimestre (listas de las evidencias por bimestre). Además, incluye los instrumentos que utilizará el director (a) con la finalidad de calificar y dar retroalimentación al personal docente: listas de cotejo, guías de calificación por bimestre, guías de calificación por competencia, tablas de los niveles de entrega por bimestre y tablas de los niveles de desempeño por competencia.

A continuación se describirá cada instrumento y herramienta para conocer su objetivo y utilidad dentro del SIEMEDD.

El portafolio, documenta el desempeño docente durante un ciclo escolar a través de una colección de tres tipos de evidencias (ver la Tabla 25).

Tabla 25. Tipos de evidencia del portafolio

Tipo de evidencia	Descripción
Autoevaluación	Producto elaborado por el docente para incorporarlo a su portafolio. Tiene la finalidad de conocer determinadas experiencias de la práctica del docente y que reflexione acerca de éstas.
Evidencia del docente	Producto elaborado por el docente para apoyar su práctica.
Rendimiento académico de los alumnos	Producto elaborado por los alumnos que el docente debe seleccionar con base en las características que se le soliciten. Tiene la finalidad de identificar algunos elementos de la práctica docente a partir del trabajo del alumno.

Cada evidencia está alineada curricularmente a una de las nueve competencias profesionales del perfil de egreso del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria del 2012.

Para elegir cada una de las características mencionadas del SIEMEDD se hizo una revisión exhaustiva de la literatura con la finalidad de conocer: ¿Quién es el docente de nivel primaria en México?, ¿Cuáles son las características que debe tener un buen docente de nivel primaria?, ¿Cuáles son los modelos de evaluación docente más usados en la actualidad? y ¿Cómo se evalúa actualmente al profesorado en México?; revisión que se incluye en el marco teórico del presente proyecto.

Una vez que se decidió evaluar las competencias, el siguiente paso fue desagregar cada una con base en sus respectivas unidades de competencia. El proceso que se realizó fue el siguiente (ver el Anexo 6):

- a) *Indicadores.* Cada una de las unidades de competencia se desagregaron en acciones concretas que debe hacer el docente para demostrar que poseen dicha competencia.

- b) *Indicadores que no se evalúan.* Al obtener los indicadores, se analizaron con detenimiento y aquéllos que no era posible traducirlos en productos concretos se etiquetaron como no evaluables.
- c) *Evidencias.* Cada indicador está asociado a un producto, el cual los docentes incorporarán en su portafolio como una evidencia. Estas evidencias pueden ser elaboradas por el docente o el alumno como parte de sus actividades cotidianas. Se caracterizan por ser de fácil implementación en el salón de clases y durante la jornada laboral de los docentes.

De esta forma las unidades de competencia están estrechamente relacionadas con los indicadores y éstos con las evidencias a entregar en el portafolio.

Para distribuir las evidencias a lo largo del ciclo escolar, se generó una herramienta que permite visualizarlas por semana, mes y bimestre; se denomina **línea del tiempo de las evidencias del ciclo escolar**. Para ello, se tomó en cuenta: la frecuencia con la que el docente realiza el producto en el ciclo escolar, el momento en que el docente realiza ciertas actividades (al inicio, en medio o al final del bimestre/ciclo escolar), el tiempo en que reciben o se solicitan ciertas evaluaciones y asignar una evidencia por semana (ver el Anexo 7).

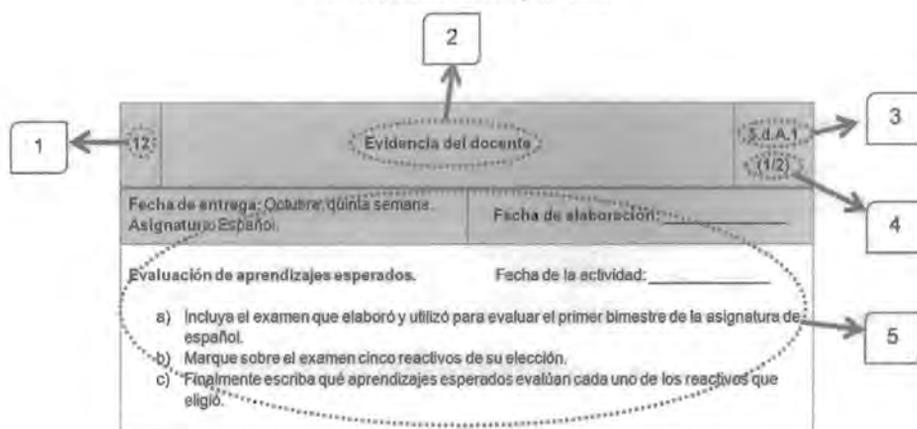
Por lo anterior, el **portafolio** está constituido por 44 formatos de evidencias (ver el Anexo 8). En cada formato se explica el procedimiento que el docente debe hacer para incorporar la evidencia y el momento en que la realizará, por esta razón todos los formatos contienen los siguientes datos: 1) Número de evidencia, 2) Tipo de evidencia, 3) Clave de competencia, 4) Número de veces que se solicita la evidencia y 5) Especificaciones (ver la Tabla 26 y la Figura 3).

Tabla 26. Estructura del portafolio

Portafolio	Información que contienen los formatos	
44 formatos de evidencias	1) Número de evidencia	Las evidencias están numeradas del 1 al 44 en orden cronológico y están distribuidas en los cinco bimestres del ciclo escolar.
	2) Tipo de evidencia	Especifica el tipo de evidencias que solicita el portafolio: evidencia del docente, autoevaluación docente y evidencia de alumnos.
	3) Clave de competencia	Dígitos mediante los cuales puede identificar el número de la competencia, la unidad de competencia y los indicadores que se evalúan respectivamente.
	4) Número de veces que se solicita la evidencia	Dígitos que se incluyen solo si la evidencia se solicita en más de una ocasión a lo largo del ciclo escolar.

	5) Especificaciones	Datos que indican: fecha en que debe entregarse la evidencia, la asignatura, el grado, fecha de elaboración, el tema que se está evaluando, si debe elegir asignatura deberá especificarla, fecha de la actividad e instrucciones que debe seguir para elaborar la evidencia e incorporarla a su portafolio.
--	---------------------	--

Figura 3. Información que contienen los formatos de las evidencias del portafolio



Hasta el momento se han descrito los instrumentos que los docentes usarán en la aplicación del proyecto. Sin embargo, como se mencionó al inicio del apartado, el director (a) del plantel será la persona encargada de dirigir el desarrollo del SIEMEDD, por lo que deberá conocer y dominar, además del portafolio, los siguientes instrumentos de evaluación para que pueda calificar y dar retroalimentación al personal docente: a) Listas de cotejo, b) Guías de calificación por bimestre, c) Guías de calificación por competencia, d) Tablas de los niveles de entrega por bimestre y e) Tablas de los niveles de desempeño por competencia.

Las listas de cotejo, como su nombre lo indica, son un listado de características con las que deben cumplir las evidencias. Éstas se realizaron con la finalidad de calificar las evidencias que el docente incluya a su portafolio. Para elaborarlas se realizó una búsqueda en la literatura dependiendo de la competencia a evaluar para obtener las características que debe cubrir un producto para que este sea de calidad⁴² (ver la Tabla 27).

⁴² La literatura consultada fue la siguiente: Díaz-Barriga, 2003; Díaz-Barriga, 2006; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Fierro, 1997; Herrera, 2006; HETS, 2013; Leñero, 2010; SEP, 2011^a, 2011^b, 2011^c.

Tabla 27. Ejemplo de las listas de cotejo

12	Evidencia del docente	5.d.A.1 (1/2)		
Evaluación de aprendizajes esperados.		Si	No	Evidencia insuficiente
a) Sobre el Instrumento:				
Incorporó el examen.				
Lo que incorpora evalúa los aprendizajes esperados del primer bimestre de la asignatura de español.				
El instrumento utiliza un lenguaje claro y preciso.				
La longitud del instrumento es apropiada para la evaluación del primer bimestre.				
La estructura del instrumento es adecuada para evaluar la asignatura de español a lo largo del primer bimestre.				
b) Sobre los reactivos:				
El primer reactivo que seleccionó coincide con el aprendizaje esperado que menciona.				
El segundo reactivo que seleccionó coincide con el aprendizaje esperado que menciona.				
El tercer reactivo que seleccionó coincide con el aprendizaje esperado que menciona.				
El cuarto reactivo que seleccionó coincide con el aprendizaje esperado que menciona.				
El quinto reactivo que seleccionó coincide con el aprendizaje esperado que menciona.				
Puntuación obtenida				

Se elaboraron dos **guías de calificación**: una **por bimestre** y otra **por competencia**. Las guías de calificación por bimestre sistematizan la información de las listas de cotejo una vez que concluye cada bimestre con la finalidad de dar retroalimentación a los docentes. Por su parte, las guías de calificación por competencia organizan la información que se obtuvo en los cinco bimestres con la finalidad de proporcionar retroalimentación por competencia a los docentes (ver las Tablas 28 y 29).

Tabla 28. Ejemplo de las guías de calificación por bimestre

Primer bimestre				
#	Clave	Tema	Puntaje total por tema	Puntaje obtenido
1	8.a.A	Actualización.	1	
2	3.a.B	Planeación anual.	5	
3	5.a.A	Evaluación diagnóstica: Historia y matemáticas.	10	
4	5.a.C	Evaluación sumativa: Español y matemáticas.	4	
5	2.b.C	Reglamento de convivencia.	6	
6	1.b.A (1/3)	Situaciones didácticas significativas.	6	
7	5.a.B.1 (1/3)	Evaluación formativa.	5	
8	6.a.A	Adecuaciones curriculares.	3	
9	6.e.A (1/2)	Trabajo colaborativo.	7	
10	4.d.A	TIC's para crear ambientes de aprendizaje.	2	
11	3.a.C.1	Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).	6	
12	5.d.A.1 (1/2)	Evaluación de aprendizajes esperados.	10	
Puntaje total			65	

Tabla 29. Ejemplo de las guías de calificación por competencia

Competencia 1: Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del Plan y los programas de educación básica.				
Tema	Clave	Bimestre	Puntaje total por tema	Puntaje obtenido
Situaciones didácticas significativas.	1.b.A (1/3)	Primero	6	
	1.b.A (2/3)	Tercero	6	
	1.b.A (3/3)	Quinto	6	
Vinculación entre asignaturas.	1.c.A (1/2)	Tercero	7	
	1.c.A (2/2)	Quinto	7	
Puntaje total			32	

De igual forma, se elaboraron **tablas de niveles de entrega por bimestre** y **tablas de desempeño por competencia**. Los primeros permiten dar retroalimentación individual sobre el nivel de cumplimiento de las evidencias de un bimestre y los segundos

sirven para proporcionar retroalimentación individual sobre el desempeño docente en cada una de las nueve competencias evaluadas (ver las Tabla 30 y 31).

Tabla 30. Ejemplo de los niveles de entrega por bimestre

Núm. de evidencias entregadas	Nivel de entrega	Interpretación
12	Superior	¡Muy bien! Manténgase como hasta ahora.
10-11	Medio	¡Bien! Si trabaja un poco más puede lograr entregar todas las evidencias.
7-9	Básico	¡Alerta! Le falta trabajar más.
1-6	Insuficiente	¡Alerta roja! Le falta trabajar mucho más ya que casi no ha entregado evidencias y no se cuenta con un indicador consistente de su desempeño

Tabla 31. Ejemplo de los niveles de desempeño por competencia

Puntajes	Equivalencia con la escala numérica	Nivel de desempeño	Interpretación
29-32	9-10	Superior	¡Muy bien! Demuestra que tiene un dominio superior de la competencia al diseñar planeaciones didácticas significativas, así como realiza actividades para vincular diversas materias aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto.
26-28	8	Medio	¡Bien! Demuestra que tiene un nivel adecuado de la competencia al diseñar planeaciones didácticas significativas, así como realiza actividades para vincular diversas materias aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto.
20-25	6-7	Básico	¡Alerta! Demuestra que tiene un dominio elemental de la competencia al intentar diseñar planeaciones didácticas significativas, así como realiza actividades para vincular diversas materias aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto.
0-19	5	Insuficiente	¡Alerta roja! Indica carencias relevantes del dominio de la competencia al no diseñar planeaciones didácticas significativas adecuadas, así como no realiza actividades adecuadas para vincular diversas materias aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto.

Por otra parte, es importante mencionar que para sistematizar el proyecto, se requirió la elaboración de dos manuales (uno para el directivo y otro para los docentes), que deberán ser entregados al centro escolar antes de iniciar el ciclo escolar en que se quiera aplicar. Por cuestiones de autoría no se incorporan estos manuales al presente trabajo de investigación. Sin embargo, se describirán brevemente ambos manuales para que se conozca el contenido de cada uno de ellos así como el procedimiento a realizar durante la aplicación del mismo. Además, los manuales retoman la información ya difundida en el portafolio.

El **manual del docente** contiene la información necesaria para que el docente elabore el portafolio con éxito. Para lo cual, primero menciona la importancia de evaluar el desempeño docente al dar respuesta al por qué, para qué, quién y cómo evaluar el desempeño docente. En segundo lugar se describe el SIEMeDD, explicando la información que contienen los formatos de las evidencias del portafolio y las herramientas de las cuales se apoyarán los docentes para organizar sus tiempos. En tercer lugar, se muestra el procedimiento que seguirán considerando las indicaciones a realizar antes, durante y después de la aplicación. En un cuarto momento, se presenta el apartado de preguntas frecuentes, las cuales son dudas que podrían tener los docentes durante la realización de su portafolio. Por último, se encuentran los anexos que contienen las competencias que evalúa el SIEMeDD, los formatos del portafolio, las herramientas de apoyo del SIEMeDD y los ejemplos de cómo llenar los formatos de las evidencias.

En lo que respecta al **manual del director (a)** contiene la información necesaria para que el directivo aplique el SIEMeDD. En este manual se describe la importancia de evaluar a los docentes; la estructura del SIEMeDD (el portafolio y sus herramientas de apoyo) así como las herramientas que utilizará para evaluar las evidencias que los docentes entreguen (listas de cotejo, guías de calificación por bimestre, guías de calificación por competencia, tablas de los niveles de entrega por bimestre y tablas de los niveles de desempeño por competencia) y el procedimiento a seguir antes, durante y después de la aplicación.

Después, se muestra una propuesta acerca de cómo el director (a) podría organizar su tiempo semanalmente para calificar las evidencias del SIEMeDD, en seguida se encuentra el apartado de preguntas frecuentes con sus respectivas respuestas, las cuales son dudas que se le pueden presentar durante la aplicación.

Al final se encuentran los anexos que contienen las competencias que evalúa el SIEMeDD, los formatos del portafolio, las herramientas de apoyo, los elementos del

SIEMEDD, los ejemplos de cómo llenar los formatos de las evidencias y las listas de las evidencias entregadas por bimestre.

Toda la información que se incluye en el manual del docente se encuentra en el manual del director (a), sin embargo el manual del director contiene información adicional, ya que el directivo necesita los elementos que le permitirán calificar y dar retroalimentación a los docentes.

Si se desea obtener mayor información favor de comunicarse al siguiente correo electrónico: siemedd@gmail.com

Finalmente se describirá el procedimiento que debe realizar el director (a) en la aplicación del SIEMEDD. Los pasos a seguir son los siguientes:

1. En la semana destinada al Curso Básico de Formación Continua el director (a) entrega a su personal el manual "Manual del docente: Recolectando evidencias para mejorar mi desempeño docente" con la finalidad de dar a conocer el SIEMEDD, su uso, utilidad y procedimiento.
2. Se sugiere que el director revise junto con el personal docente las evidencias a realizar en el primer mes.
3. En cada reunión de Consejo Técnico Escolar (mensualmente) el director (a) se encarga de solicitar a cada docente las evidencias que correspondan a dicho mes. Durante la entrega, el director llenará el control del número de entregas por docente.
4. Una vez que se entreguen las evidencias, el director (a) procederá a calificarlas con ayuda de los instrumentos descritos anteriormente para evitar la acumulación de trabajo al finalizar el ciclo escolar.
5. Al finalizar cada bimestre, en la reunión de Consejo Técnico Escolar que corresponda, el director (a) brindará retroalimentación sobre el nivel de cumplimiento de las evidencias.
6. Una vez que se reúnan las 44 evidencias (al finalizar el ciclo escolar) el director (a) procederá a vaciar los datos obtenidos en sus guías de calificación que lleno por bimestre a las guías de calificación por competencia. Esto con la finalidad de que al inicio del siguiente ciclo escolar brinde retroalimentación a cada docente sobre su nivel de desempeño que obtuvo por competencia.

Es importante mencionar que una vez que se diseñó el SiEMeDD se socializó el trabajo con la directora y los docentes⁴³ del centro escolar con la finalidad de recibir retroalimentación sobre la información que incluyeron los manuales: instrucciones, actividades, tiempos de realización y entrega de las evidencias, procedimiento, herramientas, utilidad y comentarios en general. De tal manera que con la retroalimentación que brindaron se pudo modificar y adecuar el SiEMeDD. Lo anterior, se realizó a través de la entrega de los manuales junto con un cuestionario con nueve preguntas para la directora y siete para los docentes. Para conocer a detalle los resultados ver el Anexo 9.

⁴³ En el caso de los docentes, fue en la junta del Consejo Técnico Escolar en la cual se realizó una breve presentación acerca del SiEMeDD y se les entregó el "Manual del docente: Recolectando evidencias para mejorar mi desempeño docente" para que lo leyeran y posteriormente respondieran de forma individual el cuestionario de retroalimentación.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A diferencia de otros proyectos, al iniciar el presente no se tenía un tema u objeto de estudio definido para trabajar dentro del centro escolar. Por esta razón fue necesario realizar una detección de necesidades a través de la cual se identificaron nueve problemáticas; tres estaban relacionadas con la práctica de los docentes⁴⁴, situación por la que se decidió, en conjunto con la directora, que el tema a trabajar sería "Conocer y mejorar el desempeño de los docentes". Elegir al docente como tema central del proyecto resultó comprensible puesto que de acuerdo con Arbesú et al., (2008), Mayorga (2004), Montenegro (2003) y Román y Murillo (2008) el docente es el principal gestor del proyecto educativo al mediar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es común que expertos en educación se acerquen a las escuelas con un tema definido para trabajar. En este estudio se decidió brindar apoyo al centro educativo para atender la necesidad más urgente por resolver, proporcionando un apoyo distinto caracterizado por analizar la realidad del centro escolar, escuchar las necesidades de los actores educativos y mantener informados a los docentes antes de elegir el tema a trabajar.

Esta forma de trabajar en el centro escolar permitió tener algunas ventajas. Primero, contar con todo el apoyo de la directora para tener el acceso a la escuela. Segundo, contar con la autorización para formar parte de las reuniones del Consejo Técnico Escolar. Tercero, la actitud positiva de algunos docentes para colaborar en las actividades, gracias a que siempre se les mantuvo informados de la finalidad del trabajo así como de los resultados parciales y finales.

Una vez que se detectó la necesidad prioritaria del centro escolar, la siguiente actividad consistió en tener un diagnóstico de la totalidad del personal docente a través del IODD. Este instrumento arrojó que los docentes contaban con las habilidades y estrategias observadas, sin embargo, la manera en que las empleaban no era la más adecuada y requirían ampliar sus estrategias. Ante estos resultados, la directora manifestó nuevamente su interés por apoyar al personal docente.

La preocupación por el desempeño docente no fue una situación nueva ni exclusiva de esta escuela primaria, incluso desde el inicio de la profesión docente en

⁴⁴ 1) Las estrategias pedagógicas que usan no son suficientes para desarrollar el enfoque de competencias que exige el Plan y los programas de estudios vigentes, 2) No evalúan a sus alumnos con fines formativos y 3) Tienen dificultades para atender a los alumnos con NEE.

México y hasta la actualidad se han implementado acciones para atender esta problemática.

En primer lugar, destacan las acciones para capacitar y actualizar al profesorado: la creación y expansión de las escuelas normales como las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación primaria (1867-1910); creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para capacitar, actualizar y titular a los docentes que no poseían estudios especializados (1944); creación de la UPN como una instancia de formación paralela a las escuelas normales con un sistema escolarizado (1978); se elevó a nivel licenciatura la educación normal (1984); la UPN adquirió la función de un centro de nivelación profesional (1984); se creó el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros en Educación Básica en Servicio (Pronap) con el objetivo de regular los servicios de formación continua ampliando las posibilidades de todos los docentes en servicio para acceder a una formación permanente de alta calidad (1995); y desde 2007 el Pronap se encuentra en un periodo de transición hacia otro estadio, un Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, con la finalidad de regular con eficacia y eficiencia los servicios de formación continua (Arnaut, 1989, 1998; FLACSO, 2008; Oikión, 2008).

En segundo lugar, las acciones para evaluar al profesorado. Actualmente la trayectoria de evaluación de un docente de México es la siguiente: 1) para ingresar a la escuela normal deben acreditar un examen estandarizado denominado IDCEN; 2) durante su formación deben acreditar dos exámenes, EXI-LEPRI y EGC-LEPRI; 3) para obtener una plaza es necesario acreditar el Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes; 4) una vez que están en servicio tienen la opción de participar en el PNCM, que evalúa el aprovechamiento escolar, la formación continua, actividades curriculares, la preparación profesional mediante un examen estandarizado y la antigüedad; y 5) Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, la cual es obligatoria y considera la evaluación de alumnos, la preparación profesional que consiste en un examen estandarizado, el desempeño profesional y la formación continua (CENEVAL, 2012^a, 2012^b; SEP-DGEP, 2012; SEP-SNTE, 2011^a, 2011^b, 2012^c, 2013^a).

Este conjunto de acciones deberían caracterizarse por ofrecer una mayor y mejor preparación profesional para los docentes de Primaria, sin embargo, no han tenido el efecto deseado. Incluso, la falta de una formación sólida de los docentes se observa en

los resultados que se obtuvieron tanto en la detección de necesidades como en el diagnóstico del personal docente del centro educativo en el que se trabajó.

En el caso de los programas de capacitación y actualización, algunas causas podrían ser que los programas no han sido pertinentes ni suficientes o que los docentes no eligen los programas que realmente necesitan. Por lo anterior, sería conveniente que antes de ofrecer estos programas, el personal docente decida qué trayectos formativos requiere. Para ello, es necesario brindar herramientas que fomenten el conocimiento de su práctica como docente y la autocrítica, para así poder motivar actitudes proactivas de cambio (Caballero, 1992; Carroll, 1987; Fuentes-Medina y Herrero, 1999; Mateo, 2000; Medina, 2002; Molero 2004; Smitter, 2008).

Con respecto a las acciones de evaluación docente, una causa de su poco impacto en la mejora del profesorado es que la mayoría consiste en un examen estandarizado y en el rendimiento académico de los alumnos; evaluaciones que en general valoran conocimientos y no permiten conocer el desempeño del docente en el aula. Otra razón es que en el caso de los docentes en servicio, las evaluaciones no eran obligatorias —situación que cambió con el surgimiento de Evaluación Universal— por lo que era poca la participación de los docentes y por lo tanto pocos los docentes beneficiados (dentro del centro escolar únicamente tres de los 18 docentes son los que participan en el PNCM). Por último, podría deberse a que todas las evaluaciones mencionadas tienen un gran impacto en la vida laboral de los docentes, son evaluaciones aplicadas a gran escala, unidireccionales y realizadas por personal externo al centro educativo; lo que de acuerdo con ANEP y AECI (2003), Casanova (2004), Díaz-Barriga (2001), Jiménez (1999) y Mayorga (2004) puede generar en los docentes una actitud de inseguridad, rechazo y/o miedo hacia la evaluación docente, razón por la cual es necesario cambiar las percepciones, creencias, motivaciones y expectativas que tienen sobre la evaluación de su desempeño.

Por lo anterior, resulta necesario incorporar la evaluación del desempeño docente como una actividad cotidiana a la vida laboral de los docentes. Esta evaluación sería de carácter interno, le permitiría a los docentes tener una participación activa en su evaluación, así mismo conocería sus fortalezas y áreas de oportunidad. En este sentido, se eligió como solución diseñar un sistema de evaluación denominado **Sistema de Evaluación para Mejorar el Desempeño Docente (siEMeDD)**.

Antes de comenzar el diseño del siEMeDD se exploraron las experiencias que los docentes habían tenido en evaluación interna y externa a través de entrevistas. Con los

resultados encontrados y una búsqueda exhaustiva de literatura se eligieron las características de dicho sistema.

En relación a **qué evaluar**, el siEMeDD evalúa al docente a través de su **desempeño** porque de acuerdo con Montenegro (2003) el desempeño es la ejecución de una acción observable, medible y evaluable, por lo que permite observar conocimientos, habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y valores que posee el docente tanto dentro como fuera del aula.

Una vez que se sustentó por qué evaluar el desempeño docente, se definió **para qué evaluarlo**; para que los docentes tengan la oportunidad de mejorar continuamente. Así el siEMeDD tiene una **finalidad formativa** y se realizará durante un ciclo escolar (**evaluación procesual**) (ANEP y AECI, 2003; Casanova, 1998, 2004; Fitzpatrick, Sander y Worthen, 2004; Shepard, 2006).

Como ya se mencionó, la evaluación del desempeño docente debe permitir el autoconocimiento y la autocrítica. Con base en estos resultados podrían tomar mejores decisiones acerca de los trayectos formativos que deben seguir y mejorar en consecuencia, para lo cual resulta conveniente realizar una evaluación formativa y procesual.

Cuando se les preguntó a los docentes para qué les sirven las evaluaciones — tanto internas como externas—, ellos mencionaron que para mejorar; por esta razón es necesario un sistema de evaluación formativo, sistemático y que esté presente durante todo el ciclo escolar para que los beneficios sean mayores. Además, los docentes aceptan ser evaluados bajo la condición de que se les proporcione retroalimentación y estrategias que permitan mejorar su desempeño.

Lo correspondiente a **quién evaluará el desempeño docente** será el director (a) el encargado de dirigir el procedimiento del siEMeDD (**heteroevaluación**), ya que según Aguilera (2011), García (2010) y Seguel (2012) una de las tareas fundamentales del directivo es **ser un líder pedagógico** que coordina, conoce, apoya y se involucra en el trabajo realizado por los docentes. El liderazgo pedagógico es un rasgo que está presente en los directivos eficaces, se caracteriza por implementar procesos sistemáticos de evaluación interna que les permiten conocer el desempeño y las necesidades de los docentes con la finalidad de retroalimentar los procesos educativos y tomar decisiones de mejora.

Por su parte, Chapman (2005), García (2010) y Seguel (2012) dicen que ejercer el liderazgo pedagógico no es una tarea sencilla, es necesario pasar por distintas etapas y

niveles de efectividad antes de que sean parte de la rutina diaria de trabajo. En este sentido, el procedimiento que ofrece el SIEMeDD es una excelente ayuda para lograr el liderazgo pedagógico del directivo de educación primaria.

Actualmente en México se está aplicando la RIEB, para que tenga éxito es necesario que el directivo de cada centro escolar supervise si el personal docente está haciendo las modificaciones pertinentes a su práctica y apoyarlos en caso de lo contrario. Para lograrlo, el directivo necesita conocer el trabajo de cada uno de los docentes a través de procesos sistemáticas de evaluación: el SIEMeDD es un instrumento que le permitirá hacerlo.

Que el director (a) asuma el papel de evaluador ante una reforma curricular es de suma importancia porque en México no se están aplicando mecanismos formales para saber si se está aplicando adecuadamente la RIEB y si los docentes comprenden el nuevo enfoque de educación por competencias. El directivo al ser uno de los actores educativos más cercano a los docentes, no solo puede obtener esa información sino apoyar a los docentes para mejorar.

Con base en las entrevistas que se realizaron para el presente trabajo se decidió que sería la directora la encargada de dirigir el proceso de evaluación, porque los docentes mencionaron que es la persona que mejor conoce el contexto educativo y al igual que los docentes está presente durante todo el ciclo escolar en el centro educativo. A lo anterior hay que agregar que una prioridad de la directora es conocer el desempeño de los docentes para poder ayudarlos.

Resulta conveniente que la directora sea la encargada de evaluarlos porque el profesorado comentó que las evaluaciones externas tales como ENLACE, ficha escalafonaria, ENAMS y PNCM son injustas porque no toman en cuenta el contexto de cada docente y son pruebas inadecuadas para evaluarlos. Al contrario, las evaluaciones que consisten en observar al docente dentro del aula les parecen adecuadas (ya sea de la directora, la supervisora o el inspector de zona).

Además, lo anterior coincide con un resultado que aporta el estudio TALIS, el cual indica que el director es la persona que puede determinar de manera efectiva si un docente tiene un nivel bueno o malo de ejecución (SEP-OCDE, 2009).

Aunque sea un proceso dirigido por el director (a), el SIEMeDD está diseñado para que el docente tenga una participación activa y la oportunidad de autoevaluarse. La participación activa se logrará porque ellos realizarán las evidencias para ser evaluados por el director (a); al hacer las evidencias podrán autoevaluarse, pues todos los elementos

que se solicitan en cada evidencia son los criterios deseables. De esta forma, desde el momento en que concluyan cada evidencia podrán emprender acciones para mejorar los criterios identificados como áreas de oportunidad.

Para definir cómo evaluar el desempeño docente se consideraron los modelos de evaluación que cumplieran con las expectativas que los docentes tienen acerca de cómo deben ser evaluados, y varios modelos que permitan una triangulación de información para tener una evaluación integral del desempeño de cada docente (ANEP y AECI, 2003; Casanova, 1998; Estefanía y López, 2003; Lukas y Santiago, 2009; Mayorga, 2004).

Antes de elegir los modelos se analizaron las prácticas vigentes de evaluación en México. La evaluación de un docente no puede ser solo mediante un examen estandarizado porque las condiciones de trabajo de cada uno son diversas y un examen estandarizado es incapaz, por sí solo, de decir cómo está la situación de los docentes. En este sentido, la evaluación del desempeño docente tampoco debe darle tanto peso al rendimiento académico de los alumnos —como sucede en el PNCM y Evaluación Universal—, ya que a los alumnos se les evalúa mediante exámenes estandarizados, lo que podría colocar en desventaja a los docentes que laboran en contextos adversos. Asimismo, el rendimiento de un alumno depende de muchos factores y no solo de la enseñanza del docente.

Con los resultados de las evaluaciones se decide si acceden a la formación inicial, el ingreso al servicio, y si se promueven y/o reciben estímulos. Lo que no es conveniente porque se están tomando decisiones con información parcializada, pues hace falta triangular información de otros métodos y fuentes; tal como lo sugieren ANEP y AECI (2003), Casanova (1998), Estefanía y López (2003), Lukas y Santiago (2009) y Mayorga (2004).

El SIEMeDD está basado en tres modelos: autoevaluación, portafolio y rendimiento académico de los alumnos. La integración de estos modelos tiene como finalidad triangular distintos métodos de evaluación y fuentes de información, cada uno se eligió por distintas razones que se justifican a continuación.

El primer modelo que se eligió fue la **autoevaluación**, este modelo concibe al docente como un profesional que está en permanente búsqueda de la excelencia, se eligió porque si no se fomenta la reflexión se corre el riesgo de que la práctica docente se convierta en algo mecánico y rutinario, con graves consecuencias negativas tanto para el aprendizaje de los estudiantes como para el desarrollo del docente (Crispín y Caudillo, 1998; Fernández, 2004; Fuentes-Medina y Herrero, 1999; Smitter, 2008).

Los docentes mencionaron que la evaluación que se les realice debe permitirles mejorar, para ello resulta imprescindible se autoevalúen. Por su parte, la directora reportó que en general los docentes no reflexionan acerca de su trabajo por lo tanto es una dinámica que le interesa fomentar; con este modelo se cubren ambas solicitudes.

Cuando se les pidió se asignaron una calificación de su desempeño docente, la mayoría se puso una calificación alta (de 10 a 8) y solo dos una calificación baja (6 y 5).

Los docentes que se asignaron calificaciones altas no fueron críticos al autoevaluarse, debido a que le dan mayor peso a las fortalezas que consideran poseer y desvalorizan las deficiencias que tienen. Lo anterior se puede observar cuando mencionaron rasgos positivos como: se esfuerzan, les gusta su trabajo y les gusta trabajar con los alumnos; y esto les basta para asignarse una calificación de 8 o hasta 10.

Estos maestros son conscientes de que tienen deficiencias al mencionar que aún les faltan algunos aspectos como: aplicar el nuevo enfoque por competencias, conocer el currículo, planear mejor, adquirir habilidades de control de grupo, comunicarse con las madres de familia, conocer nuevas estrategias, ser más creativos y tiempo para planear. A pesar de que los docentes mencionan mayores deficiencias que habilidades en su práctica, se asignaron una calificación alta.

A diferencia de estos maestros, el docente que se asignó una calificación baja e incluso reprobatoria de 5, demostró ser más consciente de sus debilidades porque mencionó que no sabe cómo apoyar a los alumnos con NEE, le falta comunicación con las madres de familia y las condiciones bajo las cuales trabaja no son óptimas porque tiene muchos alumnos; es decir, se autocrítica. Cabe retomar la última razón que mencionó, "tiene muchos alumnos" la cual es una característica presente en gran parte de las escuelas públicas de México, que no está en el control del docente pero que impacta en su desempeño.

Recordando los resultados del diagnóstico realizado a través del IODD durante la primera etapa se observa que dichos resultados no son congruentes con la calificación que se asignaron los docentes, porque en general los resultados fueron poco favorables y la mayor parte de los docentes se asignaron calificaciones altas. Lo que demuestra que el personal docente no se autoevalúa correctamente y por lo tanto les hacen falta herramientas para hacerlo, herramientas que les proporcionará el SIEMEDD.

Otro momento en el cual se observó que los docentes tienen dificultades para autoevaluarse fue cuando se les solicitó enlistaran los atributos que debe poseer un buen docente. En este sentido, se encontró que no mencionaron todos los rasgos que un buen

docente debe tener, en resumen enlistaron los siguientes: realiza una planeación y la desarrolla en el aula; tiene conocimientos pedagógicos; crea un clima de confianza en el aula; posee y promueve valores como responsabilidad, amistad, compromiso, paciencia, empatía, equidad y creatividad; se actualiza; mantiene comunicación con las madres de familia; ama su profesión; tiene una formación sólida; tiene iniciativa; es un líder; es investigador; tiene una buena relación con sus compañeros; y es puntual.

Esta representación del buen docente que poseen es parcial, al hacerles falta los siguientes rasgos: posee conocimientos disciplinares y curriculares; aplica críticamente el currículo escolar; articula sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y curriculares al momento de hacer sus planeaciones; usa las TIC's; usa la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de carácter cualitativo y cuantitativo; crea espacios de aprendizaje incluyentes e interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar para resolver problemáticas socioeducativas (SEP-DGESPE, 2012^b).

El hecho que los docentes no tengan presente todos los rasgos que un buen docente debe poseer, los limita para que puedan autoevaluarse. Por lo cual, Caballero (1992), Carroll (1987) y Mateo (2000) sugieren que antes de que ellos puedan hacerlo solos es importante enseñarles qué es lo que deben evaluarse, partiendo de las características que un buen docente debe poseer.

El SIEMEDD permitirá la autoevaluación al elaborar cada evidencia porque solicita ciertos requisitos que corresponden a los criterios con los que debe cumplir dicha evidencia; lo que en el momento le permitirá identificar sus fortalezas y debilidades, y al final del ciclo escolar con apoyo de la directora también podrá hacerlo. Además, de acuerdo con TALIS el modelo de autoevaluación es el que se utiliza con mayor frecuencia a nivel internacional, lo que hace necesario dirigir y supervisar este tipo de evaluación para que efectivamente les sea de utilidad y mejoren en consecuencia (SEP-OCDE, 2009).

Cabe mencionar que en este momento la autoevaluación a través del SIEMEDD es especialmente importante porque en México actualmente se vive una reforma educativa y este instrumento les permitirá saber si su práctica corresponde a los nuevos principios señalados por la RIEB, incluyendo el enfoque de educación por competencias.

Después, se tiene el modelo de evaluación por evidencias o **portafolio** que tiene el objetivo de documentar por medio de una colección de trabajos la calidad del desempeño docente; se eligió porque permite una evaluación completa, contextualizada, precisa y fomenta la reflexión docente (Díaz-Barriga y Pérez, 2010; Martín-Kniep, 2001; Oviedo, 2010; Peterson, 2000; Wolf, 1990).

La forma en como los docentes proponen ser evaluados es mediante la observación de su práctica en el aula porque consideran que así se puede conocer mejor su trabajo. Sin embargo, si se analiza la realidad de cada escuela, un director (a) no tiene el tiempo suficiente para observar a cada uno de los docentes, aun sabiendo que tiene un ciclo escolar para hacerlo. Considerando esta situación la mejor alternativa es la evaluación por portafolio, que al igual que la observación en el aula permitirá conocer el trabajo que realizan dentro del aula y al ser los docentes los encargados de recolectar las evidencias, la directora del centro educativo no tendrá que estar todo el tiempo con los docentes para conocer su desempeño.

Para que un portafolio sea útil y objetivo es prioritario: Incluir documentos de diferentes fuentes de información, establecer criterios de evaluación explícitos, dar al docente la oportunidad de elegir la evidencia y socializar el portafolio con otros actores educativos (Cano, 2005; Cano e Imbernon, 2003; Crispín y Caudillo, 1998; Cordero, 2002; Díaz-Barriga y Pérez, 2010; Fernández, 2004; Martín-Kniep, 2001).

Considerando las características anteriores, las evidencias que se incorporan al SiEMeDD tienen las siguientes características: 1) incluye tres tipos de evidencias: evidencias del docente, de autoevaluación y de los alumnos; 2) el docente sabe qué competencia y qué unidad de competencia evalúa cada evidencia; 3) tiene la oportunidad de elegir la evidencia entre varias que haya realizado en un determinado lapso de tiempo y 4) el portafolio se socializará principalmente con la directora pero también se tiene la oportunidad de hacerlo con sus compañeros docentes, aunque con estos últimos únicamente en las reuniones del Consejo Técnico Escolar.

El tercer modelo es el **rendimiento académico de los alumnos** porque al ser el docente el actor educativo que está en interacción constante con el alumno y el encargado del proceso de enseñanza, resulta fundamental que reflexione sobre el impacto que tiene sobre los resultados académicos de sus alumnos y actuar en consecuencia (Isoré, 2010; Mateo, 2000).

Gran parte del profesorado mencionó este modelo como una de las formas mediante las que deben ser evaluados por autoridades externas, el SiEMeDD le da un giro al usarlo como una reflexión que tenga impacto sobre el desempeño del docente y no se quede solo en conocer los resultados de los alumnos.

Por otra parte, el SiEMeDD evalúa **nueve competencias profesionales** que deben poseer los docentes de nivel primaria, correspondientes al perfil de egreso del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria del 2012.

Este Plan contiene las competencias que cualquier docente debe poseer, es congruente con el Plan de estudios de educación básica y al compararlo con los perfiles que ofrecen otros autores como Coronado (2009) y el Proyecto Alfa Tuning (2007), se encontró que incluye todos los rasgos relevantes que los autores mencionan. Así, se afirma que es un perfil completo y por lo tanto apto para tomarlo como referencia de lo que es un buen docente.

Las competencias profesionales de este perfil son las más actuales en términos de formación de docentes en México, el cual se basa en un enfoque por competencias que responde a las demandas del mundo actual. El perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria es el referente por excelencia para determinar qué y cómo se debe evaluar a los docentes porque establece de manera precisa los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridas para desenvolverse como un buen profesionista (SEP-DGESPE, 2012^b).

A lo largo del ciclo escolar, el SIEMeDD evalúa las nueve competencias profesionales. Por lo tanto es una **evaluación criterial**, ya que evalúa el desempeño docente de acuerdo con criterios previamente marcados y externos al grupo de referencia (Casanova, 1998).

El SIEMeDD al igual que los EXI-LEPRI y EGC-LEPRI arrojan un resultado por cada competencia que lo compone; para que de esta forma la directora y los docentes puedan identificar cuáles son las competencias que mejor dominan y en cuáles les faltaría trabajar (CENEVAL, 2012^a, 2012^b).

En resumen, los elementos y las características que hacen del SIEMeDD una herramienta útil son: evalúa el desempeño docente con una finalidad formativa durante todo un ciclo escolar; la directora dirigirá la evaluación pero los docentes tendrán una participación activa y la oportunidad de autoevaluarse; está basado en un modelo integral al incluir, la autoevaluación, el portafolio y el rendimiento académico de los alumnos; evalúa las nueve competencias profesionales del Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria; brinda retroalimentación a cada docente sobre el nivel de desempeño por competencia y es una evaluación contextualizada porque solicita evidencias que se sabe los docentes realizan como parte de su práctica cotidiana.

Lo anterior implica que el SIEMeDD, más allá de ser un instrumento, es un modelo sistémico u holista de evaluación del desempeño docente, que es lo que requieren los docentes para poder mejorar de manera continua; lo cual no sería posible lograr mediante

una evaluación unidireccional de la docencia, como lo son generalmente el tipo de evaluaciones que se aplican en México.

A pesar de que cada una de las características del SIEMeDD está sustentada práctica y teóricamente existen algunas limitaciones. No fue posible incluir en el sistema todas las peticiones de los docentes. Primero varios docentes solicitaron ser evaluados por sus pares y por la opinión de los alumnos, lo que no fue posible por la complejidad del mismo instrumento; se solicitó el menor número de evidencias posibles y únicamente se programó una reunión mensual para hablar del SIEMeDD, tratando de no saturar de trabajo a los docentes ni a la directora.

También hizo falta incluir a las madres de familia en el SIEMeDD, esto sería pertinente porque durante las entrevistas se observó que conocen el desempeño de los docentes de sus hijos y son capaces de realizar algunas valoraciones acerca de su desempeño.

Además, sería pertinente conocer sus valoraciones acerca del desempeño docente, porque la mayor parte de las madres de familia no están satisfechas con los aprendizajes que han adquirido sus hijos en esta escuela, a causa de las deficiencias que observan en el desempeño de los docentes⁴⁵ y no al mal desempeño de sus hijos. Incluso la mayoría considera que sus hijos son buenos estudiantes argumentando que son responsables y cumplidos con sus actividades de clase; muestran gusto por la escuela, por estudiar y aprender; son inteligentes; son dedicados; poseen buena memoria; tienen buenas calificaciones; son perseverantes; comprenden lo que leen y son constantes.

Otra limitación tiene que ver con el tiempo requerido para hacer las evidencias y para calificarlas. Se hizo lo posible por tener el menor número de evidencias para que los docentes no tengan un exceso de trabajo y para que la directora califique menos evidencias, logrando tener una evidencia por semana. No obstante, hasta que se tenga la primera aplicación se sabrá con exactitud si el tiempo asignado, tanto para los docentes como para la directora es suficiente.

Al respecto, los docentes mencionaron que hasta que lo realicen podrán decir si el tiempo asignado es suficiente o no; la directora comentó que tiene mucho trabajo pero se organizará para hacer las actividades que el SIEMeDD requiere.

⁴⁵ Las principales razones por las que las madres de familia no están satisfechas con los aprendizajes que han adquirido sus hijos en esta escuela son: en comparación con otras escuelas los alumnos están atrasados; los docentes únicamente se guían por los libros; solo siguen el programa sin importarles si los niños aprenden; saturan a los alumnos de tareas; algunas materias no las ven a fondo como es el caso de formación cívica y ética; hubo cambios de docentes ya iniciado el ciclo escolar, los nuevos docentes no monitorean lo que los alumnos ya conocen y al repetir temas los alumnos se aburren y pierden interés; les falta experiencia; y piden trabajos que no revisan.

Una vez que se finalice la primera aplicación del SIEMeDD será el momento indicado para hacer una valoración del instrumento con la finalidad de realizar los ajustes necesarios, tales como añadir nuevos tipos y formas de evidencias para cubrir los aspectos faltantes que se mencionaron con anterioridad o para atender nuevas demandas.

Cabe resaltar algunas de las ventajas que ofrece el SIEMeDD, primero, se fomenta la evaluación del desempeño docente como una oportunidad de mejora y no como un proceso con consecuencias laborales de alto impacto (acreditación, promoción o entrega de estímulos). A través de una experiencia distinta de evaluación proporcionada por el SIEMeDD se pretenden cambiar las percepciones, creencias, motivaciones y expectativas negativas que el docente tiene sobre la evaluación de su desempeño (ANEP y AECI, 2003; Casanova, 2004; Díaz-Barriga, 2001; Jiménez, 1999; Mayorga, 2004).

Segundo, actualmente los docentes son evaluados por la directora del centro educativo mediante la revisión del avance programático y observando su trabajo dentro del aula, pero son actividades que no están sistematizadas, no se realizan con el total de la planta docente y solo lo hace cuando tiene tiempo. Con el SIEMeDD esta práctica se sistematizará y mediante el modelo de portafolio se reduce el tiempo que la directora tendría que invertir para observar a cada uno de los docentes.

Tercero, el hecho de mantener informados a los docentes y a la directora de las actividades realizadas y pedir su opinión ha permitido que gran parte de los docentes tengan una actitud positiva por participar en la aplicación del SIEMeDD y que la directora esté decidida a dirigir el proceso.

Cuarto, tanto la directora como los docentes confirmaron que a través de las evidencias que solicita el SIEMeDD se deja ver el trabajo que realizan los docentes dentro del aula y cómo planean su clase. Incluso un docente mencionó que las evidencias se obtienen mediante las actividades que realizan cotidianamente, que por lo tanto se está sistematizando su trabajo.

Quinto, el SIEMeDD puede llevarse a otras escuelas con características similares al centro educativo en que se trabajó, con motivo de que evalúa las competencias que cualquier docente de México debe tener y porque las evidencias que se solicitan cualquier docente las puede realizar o recolectar como parte de su práctica.

La sexta ventaja es que al ser una evaluación interna y formativa podría tener como beneficio que los docentes estén preparados para afrontar las evaluaciones externas en cualquier momento y probablemente obtengan mejores resultados.

Por último, hay algunas recomendaciones que se considera importante hacer. Es recomendable que el SEN revise las evaluaciones que se usan para tomar las decisiones de quién ingresa a la formación inicial, al servicio, a las promociones y los estímulos; ya que éstas decisiones no se toman mediante una evaluación holística o integral y algunas no están actualizadas. Además, resulta conveniente supervisar los procedimientos tanto de las evaluaciones como de los programas de formación continua que se ofertan para garantizar que el bajo impacto que han tenido sobre los docentes no se deba a su inadecuada aplicación.

REFERENCIAS

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP] y Agencia Española de Cooperación Internacional [AECI]. (2003). *Evaluación para la mejora de la enseñanza*. Montevideo.
- Aguilera, M. (2011). *La Función Directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja*. México: INEE. Recuperado de: <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/CuadernosdeInvestigacion/P1C143cuaderno35.pdf>
- Aleamoni, L. (1987). *Student ratings of instruction*. En: Millman, J. (Ed.) Handbook of teacher evaluation. Beverly Hills: Sage Publications.
- Andrade, J. (2013). Creencias sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación de los docentes de educación primaria en México. *Sinéctica, revista electrónica de educación*. 1-13. Recuperado de: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/41_creencias_sobre_el_uso_de_las_tic_de_los_docentes_de_educacion_primaria_en_mexico.pdf
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Cuadernos de Educación. Barcelona: ice-Horsori, Recuperado de: http://books.google.com.mx/books?id=zfNu6_Wu4wC&pg=PA9&hl=es&source=gs_bstoc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Arbesú, I., Canales, A., Cisneros-Cohemour, E., Contreras, G., Conzuelo, S., Fernández, N., García, B., Gilio, M., Guzmán, I., Loredó, J., Luna, E., Murillo, J., Parra, M., Rodríguez, J., Rueda, M., Salazar, J., Stake, R. y Torquemada, A. (2008). Reflexiones sobre el diseño y puesta en marcha de programas de evaluación de la docencia. Red Iberoamericana de Investigadores de la Evaluación de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 3 (1), 163-168. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/reflexiones.pdf
- Arnaut, A. (1989). *Las políticas de formación de los profesores de educación primaria en el México Postrevolucionario. Periodización*. México: FLACSO.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. Segunda edición. México: CIDE.
- Arnaut, A. (2010). *Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010*. En Arnaut, A., y Giorguli, S. (coord.). Los grandes problemas de México. Educación. México: Colegio de México.
- Arnaz, J. (2012). *Guía para la elaboración de un perfil del egresado*. ANUIES. Recuperado de: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res040/txt4.htm#0
- Caballero, R. (1992). *La evaluación docente. Problemas y perspectivas*. México: UNAM.
- Cano, E. (2005). *El portafolios del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Cano, E., e Imberon, F. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 17 (2), 43-51. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27417204.pdf>

- Carroll, G. (1987). *Faculty self-evaluation*. En: Millman, J. (Ed.). *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. España: La Muralla.
- Casanova, M. (2004). *Evaluación y calidad de los centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Castillo, S. (2002). *Didáctica de la evaluación. Hacia una nueva cultura de la evaluación educativa*. En Castillo, S. (Coord.). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL]. (2012^a). *Examen Intermedio de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EXI-LEPRI)*. México: SEP-DGESPE. Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=4712#exam04>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL]. (2012^b). *Examen General de Conocimientos de la Licenciatura en Educación Primaria (EGC-LEPRI)*. México: SEP-DGESPE. Recuperado de: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/5882/GuiaparaelsustentantedelEGC-LEPRI.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL]. (2012^c). *Examen General de Conocimientos y Habilidades para la Acreditación de la Licenciatura en Educación Primaria. Acuerdo 286 de la SEP (ACREL-EPRIM)*. México: SEP-DGESPE. Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=3857#exam11>
- Chapman, J. (2005). *Reclutamiento, permanencia y desarrollo de directores escolares. Serie políticas educativas*. Francia: UNESCO. Recuperado de: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/1956/Politicaseducativas2.pdf
- Cisneros-Cohernour, E. (2008). El portafolio como instrumento de evaluación docente. Una experiencia del sureste de México. *Revista Iberoamericana de la evaluación educativa*, 3 (1), 154-162. Recuperado de: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art10.pdf
- Cisneros-Cohernour, E., Barrera, Ma., y Canto P. (2007). *El portafolios como instrumento de evaluación docente*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- Compañ, E. (2012). *El modelo sistémico aplicado al campo educativo. Aplicaciones*. Recuperado de: http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iaf-alicante.es%2Fimags%2Fckfinder%2Ffiles%2FPUB_Modelo_sist%25C3%25A9mci_o_ES.pdf&ei=BXCKUKXtDKLc2AWz2oGICQ&usg=AFQjCNHRib3GPx9WpvjkkdglXj7i1wo5Xg&sig2=DyNX99iilUf1GcuFiyb9XA
- Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]. (2009). *Conócenos*. México: CONAFE. Recuperado de: <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/default.aspx>
- Cooper, J. (2005). *Estrategias de enseñanza: Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa.
- Cordero, G. (2002). Consideraciones generales para el uso del portafolio de desempeño docente en educación superior. *Acción Pedagógica*, 2 (11), 76-83. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17163/1/articulo8.pdf>

- Coronado, M. (2009). *Competencias Docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Argentina: Noveduc.
- Crispín, M., y Caudillo, L. (1998). *El uso del portafolios como herramienta para mejorar la calidad de la docencia*. México: Centro de Procesos docentes de la Universidad Iberoamericana. Recuperado de: <http://acurbelo.org/portafolio/port.pdf>
- Curiel, M. (2001). *La educación normal*. En: Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R., (coord.). *Historia de la educación pública en México*. Segunda edición. México: FCE.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1946, 20 de enero). *Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_condiciones_trabajo_sep.htm
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1963, 28 de diciembre). *Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México: DOF. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/111.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1973, 14 de diciembre). *Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública*. México: SEP. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_escalafon_sep.htm
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1982, 7 de diciembre). *Acuerdo número 96, que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. México: SEP. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a96.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1999, 1 de octubre). *Acuerdo número 261, que se establecen criterios y normas de evaluación del aprendizaje de los estudios de la licenciatura para la formación de profesores de educación básica*. México: SEP. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/normatividad/acuerdos/acuerdo_261.pdf
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2011, 16 de noviembre). *Ley General de Educación*. Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos. México: DOF. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2011, 19 de agosto). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: SEP. Recuperado de: http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/sustento/Acuerdo_592_completo.pdf
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012, 9 de febrero). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: DOF. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013, 11 de septiembre). *Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación,*

- promoción y certificación en la educación básica*. México: SEP. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013
- Díaz-Barriga, F. (2001). *Aspectos éticos de la evaluación docente*. En Rueda, M., Díaz-Barriga, F. y Díaz, M. (Coord.). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: UAM, UNAM y UABJO.
- Díaz-Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 5 (2), 1-13. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre a escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. México: McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. y Pérez, M. (2010). El portafolio docente a escrutinio: sus posibilidades y restricciones en la formación y evaluación del profesorado. *Revista electrónica del Observatorio sobre la Didáctica de las Artes*. 4, 6-27. Recuperado de: <http://www.odas.es/site/new.php?nid=24>
- Dirección General de Evaluación de Políticas [DGEP]. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE]. (2010). *Ingreso a la Educación Normal. Ciclo escolar 2010-2011*. México: DGEP-DGESPE. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/6-dic-2010/Presentaciones%20Estados/Chihuahua.pdf>
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio [DGFCMS]. (2008). *La lectura y la escritura en la escuela primaria. Cuadernillo diagnóstico: elementos para la detección de necesidades de formación continua*. México: DGFCMS-ENAMS. Recuperado de: <http://w2k.formacioncontinua.sep.gob.mx/Examen/cuadernos/cuad2008/DOCs/PB07.pdf>
- Estefanía, J. y López, J. (2001). *Evaluación interna del centro y calidad educativa. Estrategias e instrumentos*. Madrid: Editorial CCS.
- Estefanía, J. y López, J. (2003). *Evaluación externa del centro y calidad educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales [FLACSO]. (2008). *Evaluación externa 2007. Informe final del programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio (Pronap)*. México: FLACSO. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8c34304f-1f45-4ad6-b795-638e5a18bb6a/informe_final.pdf
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*. 33, 127-142. Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn33p127.pdf>
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin violencia: resolución de conflictos*. México: Alfaomega y Nancea.
- Fierro, M. (Coord.) (1997). *La selección y el uso de materiales para el aprendizaje de los cbc. Orientaciones para la Educación General Básica*. Argentina: Ministerio de

- Cultura y Educación de la Nación. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/91996>
- Figuroa, E. (2004). *Evaluación del Funcionamiento General de la Escuela. Manual para el uso y aplicación de instrumentos*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/Derecur_sos/funcionamiento_escuela/Completo/funcionamiento_escuelas.pdf
- Fitzpatrick, J., Sander, J. y Worthen, B. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Tercera edición. USA: PEARSON.
- Fortoul, M. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *Perfiles educativos*. 119 (XXX), 72-89. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211156005.pdf>
- Frade, R. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*. Segunda Edición. México: Inteligencia educativa.
- French-Lazovick, G. (1987). *Peer review. Documentary evidence in the evaluation of teaching*. En: Millman, J. (Ed). *Handbook of teacher evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Froemel, J. (2003). Evaluación de la calidad de la educación con equidad: el modelo de valor agregado [versión electrónica]. *Persona y Sociedad*, XVII (1), 165-178. Recuperado de: <http://www.personaysociedad.cl/evaluacion-de-la-calidad-de-la-educacion-con-equidad-el-modelo-de-valor-agregado/>
- Fuentes-Medina, M., y Herrero, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. IX congreso de formación del profesorado: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 2 (1), 353-368. Recuperado de: http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224341555.pdf
- García, S. (2010). El director como parte integral del desarrollo educativo. *Educaré. Revista para los maestros de México*. 70-72. México: SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/hemeroteca/renovacionespecial.pdf>
- Garrido, O. y Fuentes, P. (2008). La evaluación docente. Un aporte a la reconstrucción de prácticas pedagógicas más efectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2 (1), 125-136. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art8.pdf>
- Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos. (2008). *Alianza por la calidad de la educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf
- Guevara, M. y González, L. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación en México*. México: SEP-OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/62/32023694.pdf>
- Gutiérrez, V. (2004). *Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/Derecur_sos/bat_climaescolar/Completo/bat_clima_escolar.pdf

- Herrera, M. (2006). Consideraciones para el desarrollo didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. 38 (5), 1-20. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Hispanic Educational Technology Services [HETS]. (2013). Comunidades de aprendizaje virtual: definiciones y fundamentos. Recuperado de <http://virtualplaza.org/wp/creacion-de-comunidades-virtuales/comunidades-de-aprendizaje-virtual-definiciones-y-fundamentos/>
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina. Documento número 43*. Santiago, Chile: PREAL. Recuperado de: www.preal.org/publicacion.asp
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2003). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2003*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2003/año2003_01a.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2004). *¿Qué es la educación de calidad? Los temas de la evaluación. Colección de folletos*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/calidad_educativa/folleto_03.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2006). *Avances de la evaluación educativa en México. Los temas de la evaluación. Colección de folletos*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/avances/folleto18a.pdf
- Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. Documento Número 46*. Chile: PREAL. Recuperado de: <http://www.preal.org/BibliotecaN.asp>
- Jiménez, B. (Editor) (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. España: Síntesis Educación.
- Jiménez, V., (2011). *Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010*. México: SEP-OCDE. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3070/1/images/informe.pdf>
- Jurado, F. (Coord.) (2009). *Los sistemas nacionales de Evaluación en América Latina: ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* Colombia: UN.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. México: SEP, UNAM.
- Lukas, F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa*. Segunda edición. España: Alianza.
- Lyons, N. (compiladora). (2003). *El uso del portafolio. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Martín-Kniep, G. (2001). *Portfolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica*. Argentina: Paidós.

- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Mayorga, M. (2004). *Programa de evaluación de la docencia universitaria. Una apuesta por la calidad*. Madrid: Dykinson.
- Medina, A., (2002). *Evaluación y desarrollo profesional de los docentes*. En Castillo, S. (Coord.). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Molero, D. (2004). *La evaluación de la docencia en la universidad*. Universidad de Jaén.
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ochoa, A. (2011). Los conocimientos y opiniones de los docentes de educación primaria acerca de la asignatura de formación cívica y ética. El caso de Querétaro, México. *Perfiles Educativos*. 134 (XXXIII), 115-135. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/132/13221247008.pdf>
- Oikión, G. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2009). *Informe Talis. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. España: Santillana Educación. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43057468.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2011). *TALIS. Estudio Internacional Sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. México: OCDE. Recuperado de: http://168.255.201.80/TALIS2009/Folleto_TALIS.pdf
- Ornelas, C. (2006). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: FCE.
- Ornelas, C. (2008). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México: Siglo veintiuno editores.
- Oviedo, P. (2010). Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria. *Perfiles Educativos (en línea)*. 32 (123), 102-128. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/18930>
- Perassi, Z. (2008). *La evaluación en educación: un campo de controversias*. San Luis: Laboratorio de Alternativas Educativas [LAE]. Recuperado de: http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos.htm
- Pérez, A., Álvarez, S. & Suárez, Ma. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias: Consejería de educación y ciencia. Recuperado de: <http://www.educastur.es/media/publicaciones/enfoquemail.pdf>
- Peterson, K. (2000). *Teacher evaluation. A comprehensive guide to new directions and practices*. Segunda edición. California: Corwin Press.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012*. México: Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf

- Proyecto Alfa Tuning. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning, América Latina, 2004-2007*. España: Universidad de Deusto, Universidad de Groningen.
- Ramos, G., Ponce, B. y Orozco, A. (2004). *Autoevaluación de la Práctica Docente para Profesores de Educación Primaria. Manual para la aplicación del cuestionario*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/Derecursos/Autoevaluacion_profesores/Completo/autoeva_profesores.pdf
- Robles, M. (2012). El desarrollo de las competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica. *Revista de la universidad del sabes*. (02). 2-15. Recuperado de: http://sabes.edu.mx/redi/2/pdf/SABES_2_2MARTINAPDF_V1.pdf
- Román, M., y Murillo, F. (2008). La evaluación del desempeño docente: objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2 (1), 1-6. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/editorial.pdf>
- Romero, N. (2005). *¿Y qué son las competencias? ¿Quién las construye? ¿Por qué competencias?* España: educar. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/QUE%20SON%20LAS%20COMPETENCIAS.pdf>
- Rueda, M. (2011). La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación. *En Perfiles Educativos*. 133 (XXXIII), 3-7. ISSUE-UNAM.
- Ruiz, G. (2004). *Batería de Instrumentos para la Evaluación y la Autoevaluación del Desempeño de los Agentes Educativos Escuelas Primarias. Manual para su uso y aplicación*. México: INEE. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_tecnicos/Derecursos/bateria_agentes/Completo/batagentes_prim.pdf
- Ruiz, G. (2009). Evaluar los centros escolares: ¿Con base en los resultados de los alumnos en pruebas de aprendizaje o en otros factores de los propios centros? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2 (2), 9-21. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art1.pdf>
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 15 (1), 51-60. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398004.pdf>
- Santibáñez, J. (2001). *Manual para la evaluación del aprendizaje estudiantil. Conceptos, procedimientos, análisis e interpretación para el proceso evaluativo*. México: Trillas.
- Sarabia, A. (1995). *Teoría General de Sistemas*. Madrid: ISDEFE.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. España: CEAC educación.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP. Recuperado de: http://www.upnhidalgo.edu.mx/textos/nues_uni/Normatividad/ANMEB.pdf

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2002). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997. Documentos básicos*. México: SEP. Cuarta reimpresión. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/planes/lepri/plan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2009). *Plan de Estudios: Educación Primaria Básica*. Recuperado de: <http://educacionespecial.sep.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Primaria/Plan/PEPrim2009.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011^a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP-DGDC. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011^b). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Primer grado*. México: SEP-DGDC-DGFCMS. Recuperado de: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/prog_primaria/PRIM_1ro2011.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2011^c). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. México: SEP-DGDC-DGFCMS. Recuperado de: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/images/PDF/prog_primaria/PRIM_6to2011.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012^a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*. México: SEP. Recuperado de: http://www.dgpp.sep.gob.mx/Estadi/principales_cifras_2011_2012.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012^b). *Estructura orgánica operativa*. México: SEP. Recuperado de: http://portaltransparencia.gob.mx/pot/estructura/showOrganigrama.do?method=showOrganigrama&_idDependencia=11
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013). *Nacional: Análisis estadístico, XX etapa*. México: SEP. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3423/1/images/AE_NACIONAL_20.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Coordinación Nacional de Carrera Magisterial [CNCM]. (2010). *Misión, visión y valores*. México: SEP-CNCM. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/mision_vision_valores#.UH1S3xiB6OA
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Desarrollo Curricular [DGDC]. (2012). *Objetivos generales y específicos*. México: SEP-DGDC. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/start.php?act=objetivos>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Evaluación de Políticas [DGEP]. (2008). *Presentación: objetivo, misión, visión y ¿Quiénes somos?* México: SEP-DGEP. Recuperado de:

- http://www.dgep.sep.gob.mx:8080/dgep/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=1&Itemid=49
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Evaluación de Políticas [DGEP]. (2012). *Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (IDCIEN). Guía Informativa 2012*. México: SEP-DGEP. Recuperado de: http://www.dgep.sep.gob.mx/LnkDgep/GUIA_IDCIEN_12.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE]. (2012^a). *Misión*. México: SEP-DGESPE. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/acerca_de
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE]. (2012^b). *Reforma Curricular. Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)*. México: SEP-DGESPE. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio [DGFCMS]. (2010). *Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio, ciclo escolar 2010-2011. Folleto informativo para el sustentante. Contenidos básicos para la enseñanza del español en educación primaria*. México: SEP-DGFCMS. Recuperado de: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ENAMS/2010-11/Folllnf2011/docs/PB13.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio [DGFCMS]. (2011). *Convocatoria de los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio, ciclo escolar 2010-2011*. México: SEP-DGFCMS. Recuperado de: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/ENAMS/2010-11/Convocatoria-ENAMS-2010-11-040211.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio [DGFCMS]. (2012^a). *Objetivo general y objetivos específicos*. México: SEP-DGFCMS. Recuperado de: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=74
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio [DGFCMS]. (2012^b). *Catálogo Nacional 2012-2013. Formación continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. Recuperado de: <http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/CatalogoNacional/CatalogoNacional2012-2013.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Dirección General de Materiales Educativos [DGME]. (2012). *Conócenos*. México: SEP-DGME. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgme/start.php?act=mensaje>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el*

- Aprendizaje (TALIS): Resultados de México*. México: SEP-OCDE. Recuperado de: http://168.255.201.80/TALIS2009/Info_talis_2010.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio [Pronap]. (2007). *Convocatoria de los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio, ciclo escolar 2007-2008*. México: SEP-Pronap. Recuperado de: http://w2k.formacioncontinua.sep.gob.mx/Examen/convexam07-08_final.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2011^a). *Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. México: SEP-SNTE. Recuperado de: <http://evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2011^b). *Acuerdo para la Reforma de los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial*. México: SEP. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1796/1/images/ACUERDO%20PARA%20LA%20REFORMA%20DE%20LOS%20LINEAMIENTOS%20GENERALES%20DEL%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20CARRERA%20MAGISTERIAL.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2011^c). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. México: SEP-SNTE. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTO_S_GENERALES_2011.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2011^d). *Información Relevante del Concurso para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2011-2012: Junio 2011*. México: SEP. Recuperado de: http://concursonacionalalianza.sep.gob.mx/CONAPD11/docs/informacion_observador/InformacionRelevanteConcurso.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2012^a). *Lineamientos Generales que regulan la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. México: SEP-SNTE. Recuperado de: <http://evaluacionuniversal.sep.gob.mx/lineamientos.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2012^b). *Lineamientos Generales que regulan la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica*. México: SEP-SNTE. Recuperado de: <http://evaluacionuniversal.sep.gob.mx/lineamientos.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2012^c). *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica. Diseño y elaboración de los instrumentos para evaluar la Preparación Profesional. Primera Fase 2012*. México: SEP-SNTE. Recuperado de: <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/reporte.pdf>

- Secretaría de Educación Pública [SEP], Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2012^a). *Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, primera fase 2012. Examen para evaluar el componente "Preparación profesional". Docente de primaria general 2° periodo. Guía para el sustentante*. México SEP-SNTE. Recuperado de: http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/guias/sustentante_docente_general_2operiodo.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE] (2013^a). *Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2013-2014. Información general*. México: SEP-SNTE. Recuperado de: http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD13/content/pdf/informacion/info_general_01.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], (2013^b). *Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2013-2014. Convocatoria Nacional. Nuevo ingreso al servicio docente*. México: SEP-SNTE. Recuperado de: http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD13/content/pdf/convocatoria/CN_ISD_2013-2014.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE] (2013^c). *Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2012-2013. Guía para el sustentante. Examen Nacional de Conocimientos, Habilidades y Competencias Docentes para Primaria*. México: SEP-SNTE. Recuperado de: http://concursonacional.sep.gob.mx/CONAPD13/content/pdf/guias/guia_201.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Subsecretaría de Educación Básica [SEB]. (2012). *Filosofía*. México: SEP-SEB. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/seb2010/start.php?act=filosofia>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Subsecretaría de Educación Básica [SEB]. (2006). *Plan Estratégico de Transformación Escolar [PETE]*. México: SEP-SEB.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Subsecretaría de Educación Básica y Normal [SEBYN]. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica. Documento base*. México: SEP-SEBYN. Recuperado de: <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/cuader/cuad1/cuad1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Subsecretaría de Educación Superior [SES]. (2012). *Información General*. México: SEP-SES. Recuperado de: http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/informacion_general_que_SES
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas [UPEPE]. *Manual Técnico de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE)*. (2010). México: SEP-UPEPE. Recuperado de: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/manual_tecnico_enlace10.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas [UPEPE]. *Acerca de la UPEPE*. (2012^a). México: SEP. Recuperado de:

- http://upepe.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=54
- Secretaría de Educación Pública [SEP], Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas [UPEPE]. (2012^b). *Vigésimo Octava Sesión de Ordinaria: marzo 2012*. México: SEP-UPEPE. Recuperado de: http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/PDFContent/2662/12_UPEPE%20CONAEDU%2028a%209%20marzo%202012%20BRN.pdf
- Seguel, M. (2012). *El liderazgo pedagógico del director*. Chile: Educar Chile, el portal de la educación. Recuperado de: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=215921>
- Shepard, L. (2006). *La Evaluación en el aula. Textos de evaluación*. México: INEE.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]. (2008). *Convocatoria nacional para el concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes para ingresar al servicio*. México: SNTE. Recuperado de: http://www.snte.org.mx/?P=tred_examennvoing
- Smitter, J. (2008). Lineamientos para la autoevaluación del desempeño docente en las funciones de docencia, investigación y extensión en el instituto pedagógico de miranda "José Manuel Siso Martínez". *Revista de investigación y Postgrado*. 3 (23), 281-298. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3019585>
- Solabarrieta, J. (1996). *Modelos de evaluación del profesor*. En Tejedor, F. y Rodríguez, J. (Edits.). *Evaluación Educativa*. España: Universidad de Salamanca.
- Tejeda, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos (Profesores, directivos y asesores)*. Málaga: Aljibe.
- Unidad de Formación Académica de Profesores de la Universidad Autónoma de Aguas Calientes [UFAP]. (2007). La importancia de la planeación didáctica en la labor docente. *Boletín innovación*. 2 (7). Recuperado de: http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/descargas/boletin_ago_07.pdf
- Universidad del Valle de México (UVM). [2010]. *Planeación didáctica: Pasos*. Recuperado de: <http://www.sanluispotosi.uvmnet.edu/info/PDP.pdf>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en américa latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2 (1), 7-22. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art1.pdf>
- Wolf, R. (1990). *Evaluation in education. Foundations of competency Assesment and Program Review*. Tercera edición. USA: PRAEGER.

ANEXOS

ANEXO 1. Detección de necesidades:
Instrumentos de observación y entrevistas

A. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN

FORMATO DE OBSERVACIÓN: CONTEXTO

Actividades previas a la observación:

- Planear el recorrido de observación: Croquis.
- Visitar los siguientes lugares: iglesia, mercado (2), farmacia, puestos de flores, tiendita, cancha de fútbol

Objetivo: Obtener una visión general de las características sociales, económicas, culturales y de infraestructura.

1) Datos de identificación:

Nombre del observador: _____.

Fecha: _____ Lugar: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____.

2) Objetos de interés:

- Relaciones interpersonales
- Infraestructura (casa, calles y autos)
- Salubridad (limpieza)
- Rango de edad de transeúntes
- Locatarios (características):
- Número de templos (religión):
- Bares
- Nivel socioeconómico (valoración)

FORMATO DE OBSERVACIÓN: INSTALACIONES

Objetivo: Obtener una visión general de las condiciones físicas en las que se encuentra la escuela.

1) Datos de identificación:

Nombre del observador: _____.

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____.

2) Objetos de interés:

- Salones de clases.
- Baños.
- Espacios recreativos.
- Aula de cómputo.
- Servicio médico.
- Servicio psicopedagógico.

FORMATO DE OBSERVACIÓN: AULA

Objetivo: Obtener una visión general de las condiciones en las que se llevan a cabo las clases en la escuela.

1) Datos de Identificación:

Nombre del observador: _____.

Fecha: _____

Nombre del profesor en observación: _____

Grado: _____ . Grupo: _____

Número de alumnos en el grupo/alumnos que asistieron: _____

Número de mujeres: _____ Número de hombres: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Temática general que se aborda durante la clase observada: _____

2) Observaciones y valoraciones por categoría:

- Dinámica general del grupo.
- Estrategias didácticas utilizadas (exposición, trabajo colaborativo).
- Formas para controlar al grupo.
- Formas de evaluar en el aula.
- Calidad de la interacción alumno- alumno.
- Calidad de la interacción alumno- profesor.
- Grado de participación del grupo.
- Formas de identificar a los alumnos por parte del profesor.

- Características del aula/ mobiliario.
- Distribución del tiempo por parte del profesor (calificar, enseñar, controlar, etc.).
- Calificación (1-10) que le asignarían al profesor: _____
- Otras categorías.

FORMATO DE OBSERVACIÓN: RECREO

Objetivo: Obtener una visión general de la calidad de las relaciones entre los alumnos durante el recreo.

1) Datos de identificación:

Nombre del observador: _____.

Fecha: _____ Lugar: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____.

2) Observaciones:

B. INSTRUMENTOS DE ENTREVISTA

GUIÓN DE ENTREVISTA INFORMAL: CONTEXTO

Habitantes de la colonia

Personajes que se sugiere entrevistar: Locatario (flores, farmacia, tortillería), transeúnte adulto, niña (o), vendedor del mercado, entre otros.

Objetivo: Conocer la opinión de los habitantes sobre su comunidad.

2) Datos de identificación:

Nombre de la entrevistadora: _____

Fecha de entrevista: _____ Lugar: _____

Duración aproximada de la entrevista: _____

Nombre del entrevistad@: _____

Edad: _____ Estado civil: _____ Sexo: _____

Nivel escolar: _____ Ocupación: _____

2) Preguntas guía:

1. ¿Vive en esta comunidad? Sí _____ No _____

2. ¿Es residente? Sí _____ No _____

3. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo dentro de la comunidad? _____

4. Tiempo que pasa al día en la comunidad: _____

5. ¿Qué opina de esta comunidad? _____

6. ¿Le gusta vivir aquí? Sí _____ No _____

¿Por qué?: _____

7. ¿Tiene hijos?: Sí _____ No _____

8. ¿Van a la escuela? Sí _____ No _____ 9. ¿Dónde? _____

Observaciones:

GUIÓN DE ENTREVISTA INFORMAL: AULA

Docentes

1) Preguntas guía:

- ¿Cuántos años tiene dando clase?
- ¿En qué grado o grados ha impartido clase?
- ¿Le gusta dar clases en esta escuela?, ¿Por qué?
- ¿Qué fortalezas considera tiene la escuela?
- ¿Qué aspectos de esta escuela considera podrían mejorarse?
- ¿Cómo es su relación con sus alumnos?
- ¿Cómo es su relación con el resto de los docentes?
- ¿Cómo es su relación con la directora?
- ¿En qué aspectos específicos podríamos apoyar para mejorar?

GUIÓN DE ENTREVISTA INFORMAL: REGREO

Alumnos

1) Datos de identificación:

Nombre y edad de los alumnos entrevistados:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

2) Preguntas guía:

- ¿Cómo te llamas?, ¿Cuántos años tienes?

- ¿Qué te gusta de tu escuela?
- ¿Qué no te gusta?
- ¿Qué mejorarías de tu escuela?
- ¿Qué opinas de tu profesor?
- ¿Qué opinas de tus compañeros?

FORMATO DE ENTREVISTA INFORMAL A DIRECTIVOS

Objetivo: Obtener una visión general del funcionamiento de la escuela a partir de la visión de la responsable de la institución escolar.

1) Datos de Identificación:

Nombre del observador: _____

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

Nombre de la directora: _____

2) Preguntas guía para entrevista a directora:

- ¿Cuánto tiempo tiene al frente de la escuela?
- ¿Qué fortalezas considera tiene la escuela?
- ¿Qué aspectos de esta escuela considera podrían mejorarse?
- ¿Cómo es su relación con los alumnos?
- ¿Cómo es su relación con los profesores?
- ¿Cómo es su relación con los demás administrativos?
- ¿En qué aspectos considera que el Centro Comunitario podría apoyarla, en términos académicos o de funcionamiento de la escuela? (formación a profesores en un aspecto particular, actividades de integración de su comunidad escolar, obtención de recursos, impartición de talleres sobre problemáticas particulares, etc.).

ANEXO 2. Instrumento de Observación del Desempeño Docente (IODD)

DOCENTES DE LA ESCUELA PRIMARIA

No. Pareja:

INFORMACIÓN GENERAL (Para llenarse durante la observación)

1) Datos de Identificación:

Fecha: _____

Nombre del docente: _____ Edad: _____

Estado civil: _____

Grado: _____ Grupo: _____

Número de alumnos en el grupo: _____

Número de mujeres: _____ Número de hombres: _____

Formación académica: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

2) Situación Laboral:

a. Años de experiencia como docente: _____

b. Tiempo que tiene dando clase en esta institución: _____

c. Grado o grados en los que ha impartido clases: _____

d. Da clases en ambos turnos: Sí o No

e. ¿Tiene otro empleo? Sí o No

En caso de que sí ¿Cuál? _____

f. ¿Pertenece al Programa de Carrera Magisterial?, ¿qué categoría?, ¿en consecuencia, ha tomado cursos de actualización?, ¿cuáles?

g. Tiempo que hace para llegar a su trabajo: _____

FORMATO DE OBSERVACIÓN (para llenarse durante la observación)

Estrategias pedagógicas						
1. Presenta el tema de clase.	Sí	No	¿De qué forma?			Observaciones
2. Presenta los objetivos al grupo.	Sí	No	¿De qué forma?			
			1. Lectura en voz alta _____	2. Escritos en el pizarrón _____	3. Escritos en rotafolios _____	
3. Aplica estrategias para saber los conocimientos que tienen sus alumnos sobre los temas que se estudiarán (conocimientos previos).	Sí	No	¿Cuáles?			
			1. Lluvia de ideas _____	2. Formular preguntas _____	3. Actividad focal introductoria _____	
4. Utiliza estrategias discursivas.	Sí	No	¿Cuáles?			
			1. Ejemplificaciones _____	2. Reformulación _____	3. Recapitulación _____	
5. Utiliza organizadores gráficos.	Sí	No	¿Cuáles?			
			1. Mapas conceptuales _____	2. Cuadros sinópticos _____	3. Tablas _____	
6. Modifica su enseñanza de acuerdo al nivel de desarrollo y el nivel de logro educativo de sus alumnos.	Sí	No	Es adecuada			
			Muy adecuada 5	4	3	

7. Promueve actividades diferenciadas.	Sí	No	¿Cuáles?		
			1. Individuales _____ 2. Grupales _____ 3. Intergrupales _____		
8. Utiliza estrategias para cerrar los temas de clase.	Sí	No	¿Cuáles?		
			1. Conclusiones _____ 2. Preguntas reflexivas _____ 3. Frases o palabras de cierre _____		
9. Promueve actividades de acuerdo a los diferentes niveles de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal).	Sí	No	Tema (Anotar según la secuencia de la clase)	Tipo de contenido	Observaciones
			1.		
			2.		
			3.		
			4.		
10. Utiliza un lenguaje de acuerdo al nivel escolar que imparte.	Sí	No	Observaciones		

Estrategias de evaluación					
	Sí	No	Tipo de retroalimentación	Observaciones	
	1. Retroalimenta a sus alumnos.			1. I-R-F (incipiente) _____ 2. I-R-F _____ 3. Descalificación _____ 4. Da incentivos _____ ▪ Tangibles _____ ▪ Orales _____	

	Sí	No	¿Cuáles?	Frecuencia	Momento
			1. Estrategias discursivas _____ 2. Preguntas I-R-F _____ 3. Actividades _____ 4. Otra _____	1. Siempre ____ 2. Casi siempre ____ 3. Algunas veces ____ 4. Casi nunca ____ 5. Nunca ____	1. Al inicio de la siguiente clase _____ 2. Después de cada actividad _____ 3. Al terminar la clase _____ 4. Otro momento _____
2. Observaciones					
	Sí	No	Tipo de revisión	Observaciones	
			1. Asigna una calificación (un número) _____ 2. Corrige sus errores _____ 3. Les corrige y explica sus errores _____ 4. Solo palomea sin retroalimentación ____		
	Sí	No	Tipo de ajustes	Pertinencia	¿Por qué?
			1. Repite la explicación de la misma forma _____ 2. Cambia la estrategia pedagógica _____ 3. Pide que investiguen sus alumnos _____ 4. Otra _____	1. Muy adecuada ____ 2. Adecuada ____ 3. Medianamente adecuada ____ 4. Poco adecuada ____ 5. Inadecuada ____	
4. Observaciones:					

Planeación				
	Sí	No	Tipo	Elementos
	1. Tiene un plan de trabajo.			1. Anual _____ 2. Mensual _____ 3. Semanal _____ 4. Por clase _____
1. Observaciones:				

Material didáctico y equipo					
	Sí	No	Tipo de material	Pertinencia	¿Por qué?
	1. Utiliza material didáctico.			1. Pizarrón _____ 2. Láminas _____ 3. Libros de texto _____ 4. Libros adicionales _____ 5. Enciclopedia _____ 6. Aula de medios _____ 7. Audios _____ 8. Videos _____ 9. Esquemas _____ 10. Fotocopias de actividades _____ 11. Otros _____	1. Muy adecuado ____ 2. Adecuado ____ 3. Medianamente adecuado ____ 4. Poco adecuado ____ 5. Inadecuado ____
1. Observaciones:					
2. Cuenta con mobiliario.	Sí	No	Tipo de material	Uso que se le da al material	
			1. Pizarrón _____ 2. Enciclopedia (Pintarrón, cañón y laptop) _____ 3. Ventilador _____ 4. Estante _____ 5. Bancas para alumnos _____ 6. Escritorio del profesor _____ 7. Otros _____ _____		

	Sí	No	Grado de adecuación	Observaciones
3. Cuenta con ventilación.			1. Muy adecuada ____ 2. Adecuada ____ 3. Medianamente adecuada ____ 4. Poco adecuada ____ 5. Inadecuada ____	
	Sí	No	Grado de adecuación	Observaciones
4. Cuenta con iluminación.			1. Muy adecuada ____ 2. Adecuada ____ 3. Medianamente adecuada ____ 4. Poco adecuada ____ 5. Inadecuada ____	

Dominio del área de conocimiento				
	Sí	No	Observaciones	
1. Tiene un orden al presentar cada tema.				
2. Relaciona los contenidos de una material con otras.				

Organización				
	Sí	No	Observaciones	
1. La lección tiene los siguientes elementos: Inicio, desarrollo y cierre.				
2. La clase tiene un inicio, un desarrollo y un cierre.				

Manejo de grupo				
	Sí	No	Observaciones	
1. El grupo tiene normas, reglas o lineamientos establecidos y explícitas.				

2. El profesor vigila que se apliquen las normas.	Sí	No	Observaciones	
3. El profesor ejerce alguna acción si las normas no se cumplen.	Sí	No	¿Son adecuadas las acciones que ejerce?	Observaciones
			1. Muy adecuada ____ 2. Adecuada ____ 3. Medianamente adecuada ____ 4. Poco adecuada ____ 5. Inadecuada ____	

Interacción alumno-profesor					
	Sí	No	¿De quienes?	¿De qué forma?	Frecuencia
1. Promueve la participación.			1. De todo el grupo ____ 2. De los alumnos que participan frecuentemente ____ 3. De los alumnos que casi no participan ____		1. Siempre ____ 2. Casi siempre ____ 3. Algunas veces ____ 4. Casi nunca ____ 5. Nunca ____
1. Observaciones					
			Observaciones		
2. Se dirige a sus alumnos por su nombre.					
3. El ambiente del aula es:	1. Muy Agradable ____ 2. Agradable ____ 3. Ni agradable ni desagradable ____ 4. Poco agradable ____ 5. Desagradable tenso) ____			Observaciones	

VALORACIÓN GLOBAL (para llenarse en casa)

- a) A partir de sus observaciones, establezcan por categoría que tan adecuado fue el desempeño del profesor. Por último, asigne una calificación global de su desempeño.

Categorías de observación	Sí	No	Nivel de adecuación				
			Muy adecuada 5	4	3	2	Inadecuada 1
1. Estrategias pedagógicas							
2. Estrategias de evaluación							
3. Planeación							
4. Material Didáctico							
5. Organización							
6. Manejo de grupo							
7. Dominio de conocimiento							
8. Interacción alumno-profesor							
Calificación total de su desempeño:							

- b) Valoración global de su desempeño. Por favor justifiquen, con argumentos basados en sus observaciones de cada categoría, la calificación global que asignaron al desempeño del profesor.

ANEXO 3. Guiones de entrevista de docentes, madres de familia y directora

**GUIÓN DE ENTREVISTA AL PERSONAL DOCENTE
DE LA ESCUELA PRIMARIA**

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____ Fecha: _____

A. Información general

Nombre: _____ Edad: _____

Estado civil: _____

Grado: _____ Grupo: _____

Número de alumnos en el grupo: _____

Número de mujeres: _____ Número de hombres: _____

Formación académica: _____

Tiempo que lleva trabajando como docente en esta y/u otras instituciones: _____

¿En este centro escolar?: _____

Grado o grados en los que ha impartido clases: _____

Da clases en ambos turnos: (SÍ) (NO)

¿Tiene otro empleo distinto de la docencia?

(SÍ) ¿Cuál?: _____

(NO)

¿Pertenece al Programa Nacional de Carrera Magisterial?

(SÍ) ¿Qué categoría? _____

(NO)

¿Actualmente, está tomando algún curso de superación profesional o formación continua?

(SÍ) (NO) En caso de que responda que SÍ: ¿Qué curso o cursos está tomando?

B. Evaluación del desempeño docente

Evaluación interna

1. Para la planeación de sus clases, ¿elabora un plan de trabajo? (SÍ) (NO) En caso de que responda SÍ ¿Quién supervisa su plan de trabajo?
2. ¿Alguien de la escuela supervisa su trabajo? En caso de que el docente conteste NO pasar a la pregunta 8.
3. ¿Cómo lo supervisan?
4. ¿Quién lo supervisa?
5. ¿Conoce los resultados de la supervisión? (SÍ) (NO) Si responde que NO pasar a pregunta 7.
6. ¿Qué hace con estos resultados?
7. ¿Le parece que esta forma de supervisarlo es justa? (SÍ) (NO) ¿Por qué?

Evaluación externa

8. Fuera de la escuela, ¿lo evalúan? (SÍ) (NO) Si su respuesta es NO pasar a la pregunta 14.
9. ¿Quién lo evalúa?
10. ¿Cómo lo evalúan?
11. ¿Conoce los resultados de estas evaluaciones? (SÍ) (NO)
12. ¿Qué hace con estos resultados?
13. ¿Le parece que esta evaluación es justa? (SÍ) (NO) ¿Por qué?

Percepciones sobre la evaluación del desempeño docente

14. ¿Considera que las evaluaciones que se realizan son adecuadas? (SÍ) (NO) ¿Por qué?
15. ¿Para qué le sirve que lo evalúen?
16. ¿Le gusta como lo evalúan actualmente? (SÍ) (NO) ¿Por qué?

17. ¿Cómo le gustaría que lo evaluaran dentro de la escuela?
18. ¿Quién le gustaría que lo evaluara dentro de la escuela: sus compañeros docentes, los alumnos, la directora, usted mismo por medio de sus productos?
¿Por qué?
19. Ahora que la evaluación es universal, para todos y de forma obligatoria:
¿Cómo le gustaría que las autoridades educativas lo evaluaran?
¿Quién le gustaría que lo evaluara? ¿Por qué?

Buenas prácticas docentes

20. ¿Cuáles son los atributos que debe tener un buen docente?
21. ¿Qué calificación, del 1 a 10, se pondría de acuerdo a su labor como docente?

**GUIÓN DE ENTREVISTA A MADRES DE FAMILIA
DE LA ESCUELA PRIMARIA**

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

A. Información General

Nombre: _____ Edad: _____

Último grado de estudios:

- a) Primaria
- b) Secundaria
- c) Bachillerato
- d) Profesional
- e) Otros: _____

¿En qué grado escolar está inscrito su hijo o hijos? _____

¿Es buen estudiante? (SÍ) (NO) ¿por qué? _____

B. Evaluación del desempeño docente

Evaluación del centro educativo

1. ¿Considera que la educación que recibe su hijo (a) en esta escuela es adecuada? (SÍ) (NO) ¿Por qué?
2. ¿Está satisfecho (a) con el aprendizaje que ha adquirido su hijo (a) en esta escuela? (SÍ) (NO) ¿Por qué?

Percepciones del desempeño docente

3. ¿Está satisfecho con la forma en cómo el docente actual enseña a su hijo? (SÍ) (NO) ¿Por qué?
4. ¿Qué le gusta y qué no le gusta del actual docente que enseña a su hijo?

Buenas prácticas docentes

5. Describa lo que es un buen docente

6. ¿Qué calificación, del 1 al 10, le pondría al docente actual de su hijo? ¿Por qué?

Conocimiento de las evaluaciones del desempeño docente

7. ¿Sabe usted si los docentes de esta escuela son evaluados? (SÍ) (NO) En caso de que conteste que NO pasar a la pregunta 10.
8. ¿Quién los evalúa?
9. ¿Conoce los resultados de estas evaluaciones? (SÍ) (NO)
10. ¿Le gustaría conocer los resultados de las evaluaciones del docente de su hijo? (SÍ) (NO) ¿Por qué?

**GUIÓN DE ENTREVISTA PARA LA DIRECTORA
DE LA ESCUELA PRIMARIA**

Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de término: _____

A. Información General

Nombre: _____ Edad: _____

Formación académica: _____

¿Tiempo que lleva ejerciendo como directora en esta y/u otros centros escolares?:
_____ ¿En este centro escolar?: _____

Antes de ocupar el cargo como directora de escuela, ¿Cuánto tiempo estuvo como docente frente a un grupo?: _____

¿Cuántos docentes laboran en su escuela? _____

¿Tiene otro empleo?:
(SÍ) ¿Cuál?: _____
(NO)

B. Evaluación del desempeño docente

Buenas prácticas docentes

1. ¿Describa las características de un buen docente?
2. ¿Del total de sus docentes, cuántos considera que son buenos docentes?
3. ¿Cómo sabe que estos docentes hacen bien su trabajo dentro del aula?

Evaluación interna

4. ¿Evalúa a sus docentes? (SÍ) (NO) Si la directora contesta NO pasar a la pregunta 11.
5. ¿Cómo los evalúa?
6. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluarlos?

**ANEXO 4. Ejemplo del análisis de contenido:
¿Qué hace con los resultados de la evaluación de la directora?**

#	Desagregar	Sumar repeticiones		Juntar respuestas semejantes	Mejorar la redacción	Jerarquizar
1	para mejorar	para mejorar (1)	para mejorar (1)	para mejorar (1)	Para mejorar (1)	No ha sido evaluado (7)
2	no dice	no dice (1)	no dice (1)	no dice (1)	No dice (1)	Lo retoma para poner en práctica (3)
3	no la supervisan	no lo supervisan (3)	no lo supervisan (3)	no la evalúan (7)	No ha sido evaluado (7)	No recibió resultados (3)
4	no le ha tocado	no le ha tocado (3)	no le ha tocado (3)	para saber cómo retroalimenta que le hacen (7)	Retoma (3)	Retoma (1)
5	¿cómo quiere los comentarios que le hacen?	para saber cómo retroalimenta que le hacen (1)	para saber cómo retroalimenta que le hacen (1)	aplica las sugerencias que le proporcionan (3)	Lo retoma para poner en práctica (3)	Conocer sus errores (2)
	para ver cómo cambiara su clase del siguiente día	para ver cómo cambiara su clase del siguiente día (1)	para ver cómo cambiará su clase del siguiente día (1)	no le han dado resultados (3)	No recibió resultados (3)	Para mejorar (1)
6	reconsidera los comentarios que le hacen	reconsidera los comentarios que le hacen (1)	reconsidera los comentarios que le hacen (1)	para conocer sus errores (2)	Conocer sus errores (2)	No dice (1)
7	no le ha tocado	no le han dado resultados (1)	no le han dado resultados (1)	lo toma cómo retroalimentación (1)	Lo considera como retroalimentación (1)	Lo considera como retroalimentación (1)
8	no le han dado resultados	para conocer sus errores (1)	para conocer sus errores (1)			
9	no le ha tocado	para saber que le hace falta (1)	para saber que le hace falta (1)			
10	para conocer sus errores	no la evalúan (1)	no la evalúan (1)			
	para saber que le hace falta	lo toma cómo retroalimentación (1)	lo toma cómo retroalimentación (1)			
11	no la evalúan	la mayoría si las usa (1)	la mayoría si las usa (1)			
12	lo toma cómo retroalimentación	aplica las sugerencias que le proporcionan (1)	aplica las sugerencias que le proporcionan (1)			
13	la mayoría si las usa	no le dan resultados (2)	no le dan resultados (2)			
14	aplica las sugerencias que le proporcionan					
15	no lo supervisan					
16	no la supervisan					
17	no le dan resultados					
18	no le dan resultados					

ANEXO 5. Anécdota: Un recorrido por "Los pedregales"

El recorrido comenzó visitando la Iglesia San Pedro Apóstol que se encuentra a unos pasos del Centro Comunitario "Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro" en la colonia Ruiz Cortines, al llegar a la Iglesia se ingresó de forma disimulada, sin embargo, la gente notó nuestra presencia, así que solo se permaneció unos minutos suficientes para percatarse que había una gran cantidad de personas para ser jueves a las 9 de la mañana. La mayoría de las personas que asisten tienen entre 40 y 75 años, algunos llevan a niños, lo que refleja que las personas de esta colonia tienen una gran devoción católica.

La siguiente parada fue la papelería que se encuentra justo enfrente de la escuela primaria. Lo particular de esta papelería es que es la más concurrida entre las 7:30 y 8 de la mañana para la obtención de artículos escolares, de oficina y en algunas ocasiones de manualidades. A la locataria se le hizo una entrevista, señora de 57 años que comentó tener 23 años viviendo en la comunidad y 11 años atendiendo la papelería. Ella considera tener una buena relación con todos sus vecinos que en su mayoría vienen de Michoacán y Guanajuato. También mencionó que le gusta vivir en la colonia porque sus habitantes son sencillos, accesibles y muy participativos. Sin embargo, le molesta que los niños no pidan con respeto las cosas y le parece que tiene que ver con que los maestros no les enseñan buenos modales.

Se continuó rumbo a la colonia el Reloj, bajando por la calle de Pehuame. La primera parada que se hizo fue en un centro de Desarrollo Integral de la Familia (DIF), donde celebraban su aniversario con una exhibición de danzas folclóricas por parte de diferentes personas pertenecientes a la comunidad. No nos detuvimos mucho tiempo, así que continuamos observando los alrededores caracterizados por muchos comercios como tiendas y estéticas. En cuanto al tipo de casas, la mayoría son grandes y sin acabados, donde posiblemente habitan familias extendidas.

Al llegar a la colonia del Reloj se notó el contraste con la colonia Ruiz Cortines, debido al tamaño de las casas, tipo de acabados y número de automóviles en las cocheras, aspectos que denotaban un mejor nivel socioeconómico. Otro elemento que contribuye a dicho contraste es la presencia del Parque Asturiano, un centro deportivo y recreativo exclusivo para personas de clase media alta y alta, que aparenta generar cierta incomodidad ya que la mayoría de sus paredes se encuentran grafitiadas.





Caminando en dirección a Tlalpan sobre la calle de Cáliz nos encontramos con una pequeña procesión de niños disfrazados como parte de la celebración del día de muertos, el desfile fue muy pintoresco y entretenido. En seguida, se visitó la iglesia llamada Bautista Sinai de Coyoacán, siendo un lugar solitario, tranquilo y con horarios fijos para asistir.

Sobre las mismas calles, las casas seguían siendo de tamaño grande (dos pisos o más) pero ahora volvían aparecer diversos comercios, como en la colonia Ruiz Cortines: las tortillerías, las tienditas, las estéticas y el famoso mercado del Reloj. En este mercado hay puestos de frutas y verduras, dulces, jugos, carnicerías, pollerías y un pequeño anexo de cocinas económicas. La mayoría de estos comercios se encuentran cerrados a las diez de la mañana.



Después de visitar el mercado, se pasó a una panadería en donde se degustó un delicioso pan de muerto. Cuando terminamos, subimos por las mismas calles por las que habíamos bajado, ahora rumbo al parque ecológico "Huayamilpas".

Camino a Huayamilpas pasamos por la tortillería "El molino", en donde platicamos con tres jóvenes que la atendían de 16, 19 y 22 años. Dos de ellos viven en la colonia, incluso toda su vida han vivido aquí, mientras que el mayor no, pero pasa muchas horas del día en la comunidad porque aquí está su trabajo. Los tres son solteros, el mayor tiene un hijo de cinco años, aunque dice que no lo ve porque vive con su ex-pareja y no tiene buena relación con ella. Su nivel de escolaridad es bajo, solo uno terminó la preparatoria abierta, además los tres solo cuentan con este trabajo. Comentan que la colonia es muy tranquila,

la gente es amable, llevan una buena relación con sus clientes y dicen que les gusta vivir aquí porque tienen amigos con quienes se divierten y hasta tienen un equipo de fútbol.

El mayor de ellos fue a la "Primaria Liberal", comenta que lo único que ha observado de cambios en la escuela es que recientemente la pintaron y colocaron alambres de púas para su protección. Con respecto a los profesores señala que muchos ya no dan clase, debido a su jubilación, y recuerda que la mayoría tenían dificultades para controlar la disciplina del grupo.

En "Huayamilpas", la primera visita fue a la casa de cultura "Raúl Angiano" donde se conoció el "café arte" y se observó la ofrenda frente al mural representativo de dicha casa de cultura. En seguida, se visitaron las canchas de fútbol, para conocer las instalaciones deportivas más famosas y concurridas de la colonia.



Por último, nos dirigimos al mercado de las tres cruces. En este lugar comimos antojitos mexicanos como unas gorditas, unos sopes y unas quesadillas. Mientras nos atendía el mesero y dueño del local, aprovechamos para platicar sobre su percepción de la colonia, él nos comentó que le ha costado trabajo sacar adelante el negocio pero que afortunadamente se seguía manteniendo. Respecto a la seguridad comentó que a él no le había tocado, pero casi diariamente se oyen rumores de actos violentos. Fue así con ese rico almuerzo que terminó nuestro pintoresco, colorido, interesante y agotador recorrido.



24. ¿A sus docentes les gusta que los evalúen?
25. Nos ha comentado que han ido directores a evaluar otras escuelas, ¿Qué aspectos evalúan?
26. ¿Cuál fue la reacción de su planta docente ante la noticia de que hay directores evaluando la escuela?
27. ¿Usted está satisfecha con la forma en la que evalúa a sus docentes o le gustaría hacerlo de alguna otra forma?, ¿cómo?

Actualización docente

28. Antes de iniciar un ciclo escolar, ¿la planta docente toma cursos? ¿Dónde?
¿De qué tipo?
29. ¿Los docentes toman cursos de actualización? (SÍ) (NO) ¿de qué tipo?
30. Aproximadamente ¿cuántos cursos toman al año?

Padres de familia

31. ¿Conoce las opiniones de las madres de familia sobre los docentes que atienden a sus hijos?
32. ¿Son opiniones positivas o negativas?
33. ¿Qué criterios usa para asignar grado escolar a cada docente?, ¿de qué depende que un docente enseñe nuevamente el mismo grado escolar?

7. ¿Cada cuándo los evalúa?
8. ¿Qué hace con los resultados de estas evaluaciones?
9. ¿Los docentes conocen los resultados de estas evaluaciones? (SI) (NO)
10. ¿A sus docentes les gusta que los evalúe?
11. Durante las entrevistas con docentes algunos dijeron que ha entrado a sus clases a observarlos y otros que no, ¿existe alguna razón de por qué unos sí y otros no?
12. Con respecto al avance programático, ¿cada cuándo pide que se lo entreguen? ¿Todos lo entregan a tiempo? (SI) (NO) ¿Por qué?
13. ¿Cuántos días emplea en la revisión de los avances?
14. ¿Qué aspectos revisa de los avances?
15. ¿Cómo sabe si lo llevan a cabo?

Evaluación externa

16. ¿Conoce los resultados de las evaluaciones de ENLACE? (SI) (NO) Si la directora contesta NO pasar a la pregunta 13.
17. ¿Qué hace con estos resultados?
18. ¿Hay alguien fuera de la escuela que evalúe a sus docentes: autoridades educativas como la SEP (Secretaría de Educación Pública), AFSEDF (Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal), SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), etc. Si la directora contesta NO pasar a la pregunta 20.
19. ¿Cómo los evalúan?
20. ¿Qué instrumentos utilizan para evaluarlos?
21. ¿Cada cuándo los evalúan?
22. ¿Tiene acceso a los resultados de estas evaluaciones? En caso de que si tenga acceso: ¿Qué hace con los resultados de estas evaluaciones?
23. ¿Los docentes conocen los resultados de estas evaluaciones? (SI) (NO)

Competencia	Unidades de competencia	Indicadores	Indicadores que no se evalúan	Evidencias
1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del Plan y los programas de educación básica.	a) Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.	A. Selecciona las actividades de aprendizaje de acuerdo a los intereses y motivaciones de los alumnos.	X	
		B. Incluye en el avance programático actividades para las diferentes necesidades de los alumnos sobre un mismo tema.	Indicador que se desarrolla en la competencia 5.ce.AB.	
	b) Diseña situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular y los enfoques pedagógicos del Plan y los programas educativos vigentes.	A. Diseña situaciones didácticas significativas.		Situaciones didácticas significativas. Incorpore un avance programático semanal en el cual se observe la planeación de historia y marque las estrategias de enseñanza para identificar los conocimientos previos de sus alumnos, los recursos didácticos, el uso de organizadores gráficos, las estrategias de enseñanza para cerrar el tema de clase y las estrategias de evaluación.
	c) Elabora proyectos que articulan diversos campos disciplinares para desarrollar un conocimiento integrado en los alumnos.	A. Diseña actividades que articulan conocimientos de distintas asignaturas.		Vinculación entre asignaturas. Incluya un producto final de un proyecto de un alumno en el cual muestre la vinculación entre dos o más asignaturas.
	d) Realiza adecuaciones curriculares pertinentes en su planeación a partir de los resultados de la evaluación.	A. Modifica el avance programático de acuerdo a los resultados de la evaluación continua.	Indicador que se desarrolla en la competencia 5.ce.AB.	
	e) Diseña estrategias de aprendizaje basadas en las TIC's de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.	A. Incluye actividades que requieran el uso de las TIC's.	Indicador que se desarrolla en la competencia 4.	

Competencia	Unidades de competencia	Indicadores	Indicadores que no se evalúan	Evidencias
2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	a) Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje.	A. Utiliza estrategias didácticas para promover un ambiente propicio para el aprendizaje.	Indicador que se desarrolla a lo largo de las 9 competencias, ya que un ambiente de aprendizaje comprende al docente, los alumnos, la interacción entre ellos, el lugar, los contenidos, los métodos, las técnicas, el clima del aula, etc.	
	b) Promueve un clima de confianza en el aula que permita desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores.	A. Estimula la participación de los alumnos.	Indicador que se desarrolla en esta misma competencia en el apartado 2.d.A.	
		B. Promueve los valores entre los alumnos.	X	
	c) Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.	C. Tiene manejo de grupo.		Reglamento de convivencia. Incluya una fotografía o impresión (a color o blanco y negro) que muestre el contenido del reglamento de convivencia para el salón de clases que elaboró en conjunto con sus alumnos.
		A. Utiliza estrategias de enseñanza y aprendizaje que favorezcan la autonomía de los alumnos.	X	
	d) Establece comunicación eficiente considerando las características del grupo escolar que atiende.	A. Promueve la comunicación eficiente en el aula.		Comunicación eficiente. Seleccione una actividad grupal en la que haya solicitado la participación de sus alumnos y conteste lo siguiente: tema, actividad grupal que realizó, indique las reglas que estableció para mantener el orden de los alumnos durante la actividad, qué hizo para que sus alumnos participaran y una vez que lo hicieron describa qué hace una vez que sus alumnos participan.
e) Adecua las condiciones físicas en el aula de acuerdo al contexto y las características de los alumnos y el grupo.	A. Ubica estratégicamente a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).		Necesidades Educativas Especiales (NEE). Incluya una fotografía o impresión (a color o blanco y negro) de una actividad en la que muestre los cambios físicos en el aula que generó para favorecer el aprendizaje de los alumnos con NEE, marque la ubicación de los alumnos con NEE sobre la foto y conteste: ¿Qué cambios físicos en el aula generó? ¿Por qué decidió estos cambios?	
	B. Modifica el acomodo del aula para favorecer la atención de los alumnos y de acuerdo a las actividades que realice.			

Competencia	Unidades de competencia	Indicadores	Indicadores que no se evalúan	Evidencias
3. Aplica críticamente el Plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	a) Establece relaciones entre los principios, conceptos disciplinarios y contenidos del Plan y programas de estudio de educación básica.	A. Aplica los principios pedagógicos que señala el Plan de estudios.	Indicador que se desarrolla en las competencias 1, 2, 3, 5, 6 y 9.	
		B. Conoce los programas de estudio correspondientes al grado que imparte.		Planeación anual. Incluya su planeación anual.
	b) Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo de las diferentes áreas disciplinarias o campos formativos.	C. Conoce y comprende los conceptos disciplinarios que les enseña a sus alumnos.		1. Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). ¿En qué grado escolar impartió clases el ciclo escolar anterior? Indique los resultados ¿Cómo contribuyó a la obtención de esos resultados? ¿Está satisfecho? ¿Qué acciones podría realizar para mejorar el nivel de desempeño de sus alumnos?
		A. Aplica metodologías situadas para el aprendizaje significativo.		2. Evaluación de los conocimientos generales del docente. Incluya los resultados de las evaluaciones en las que participó en este ciclo escolar (evaluación universal, PNCM, etc.).
c) Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes de acuerdo con los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.	A. Utiliza recursos didácticos.		Metodologías situadas para el aprendizaje significativo. Seleccione un proyecto didáctico que haya realizado con sus alumnos en la asignatura de español e indique el tema, si es que proporcionó ejemplos, solucionaron problemas de la vida cotidiana, realizó proyectos grupales y/o en pequeños grupos que realizó y la descripción de un caso en el que haya ayudado a algún alumno a superar sus dificultades para concluir el proyecto didáctico.	
				Recursos didácticos. Marque con una "X" los recursos didácticos que ha utilizado para impartir sus clases.

Competencia	Unidades de competencia	Indicadores	Indicadores que no se evalúan	Evidencias
4. Usa las TIC's como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	a) Aplica estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las TIC's de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.	A. Aplica actividades en las cuales los alumnos tienen que usar programas, redes sociales o cualquier otro recurso de las TIC's (búsquedas en internet, elaboración de trabajos escritos, presentaciones, etc.).		Uso de las TIC's. Seleccione un avance programático semanal en el cual solicitó que los alumnos realizaran un producto a través del uso de las TIC's y marque sobre él: la asignatura, el tema y las actividades que realizaron en el aula de medios. A partir del avance programático que seleccionó, elija un producto final de uno de sus alumnos en el cual sea evidente que usó las TIC's.
	b) Promueve el uso de la tecnología entre sus alumnos para que aprendan por sí mismos.	A. Promueve que los alumnos usen las TIC's como una herramienta para aprender por sí mismos.	X	
	c) Emplea la tecnología para generar comunidades de aprendizaje.	A. Usa el chat, los foros, correo electrónico, redes sociales y otros recursos de las TIC's para generar comunidades de aprendizaje.		Interacción a través de las TIC's. Incluya un producto que evidencie la interacción entre usted y sus alumnos a través del uso de las TIC's (por ejemplo, puede imprimir la bandeja de entrada de su correo electrónico, la conversación que establecieron en un foro o chat, el uso de un blog, la creación de un grupo en alguna red social, etc.).
	d) Usa los recursos de la tecnología para crear ambientes de aprendizaje.	A. Crea ambientes virtuales de aprendizaje usando las TIC's.		TIC's para crear ambientes de aprendizaje. Indique el día y la hora en la cual los alumnos ocupan el aula de medios y con qué frecuencia.

Competencia	Unidades de competencia	Indicadores	Indicadores que no se evalúan	Evidencias
5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	a) Utiliza la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, de carácter cuantitativo y cualitativo, con base en teorías de evaluación para el aprendizaje.	A. Elabora un instrumento para conocer los conocimientos que tienen los alumnos de cada asignatura al inicio del ciclo escolar (evaluación diagnóstica).		Evaluación diagnóstica. Incorpore lo que usted utilizó al inicio del ciclo escolar (examen, actividad, bitácora, preguntas orales, etc.) para conocer los conocimientos que tienen sus alumnos en las asignaturas de historia y matemáticas.
		B. A lo largo del ciclo escolar aplica alguna técnica o instrumento para conocer los aprendizajes de sus alumnos (evaluación formativa).		1 Evaluación formativa. Incluya el o los instrumentos (examen, registro anecdótico, lista de cotejo, guía de observación, actividad, portafolio, rúbrica, etc.) que ha utilizado en este bimestre para identificar el avance que tienen sus alumnos en, matemáticas y ciencias naturales.
				2. Oportunidades de aprendizaje. Incorpore los instrumentos (examen, registro anecdótico, lista de cotejo, guía de observación, actividad, portafolio, rúbrica, etc.) que utilizó al finalizar el segundo bimestre para identificar el avance que tiene cada uno de sus alumnos en la asignatura de matemáticas e indique: cuáles le ayudaron a identificar a los alumnos con bajo rendimiento, de qué manera le ayudaron a detectarlos, el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento que detectó y sobre éstos, mencione dos temas en los que tuvieron dificultades y a partir de éstos las actividades que generó para igualarlos con el resto del grupo.
		C. Realiza una evaluación por bimestre para rendir cuentas a los padres y madres de familia (evaluación sumativa).		3. Oportunidades de aprendizaje. Basándose en la evidencia número 20 responda si es que con las actividades que generó para igualar a sus alumnos con bajo rendimiento en matemáticas: ¿Disminuyó el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento? Si/No ¿Cuál es el porcentaje de alumnos que continúan con bajo rendimiento? ¿Con respecto al tema 1 y 2 tuvieron algún impacto? y de ser así ¿Cuál fue?
D. Realiza una evaluación anual para decidir si el alumno aprueba o no el ciclo escolar y para la rendición de cuentas (evaluación sumativa).		X	Evaluación sumativa. Mencione los criterios que utiliza para evaluar el rendimiento académico de sus alumnos en las asignaturas de español y matemáticas.	

	<p>b) Participa en procesos de evaluación institucional y utiliza sus resultados en la planeación y gestión escolar.</p>	<p>A. Participa en las actividades que se requieran para evaluar al centro escolar.</p>	<p>Indicadores que se desarrollan en la competencia 9.</p>	
		<p>B. Usa los resultados para ayudar a mejorar la gestión escolar.</p>		<p>Resultados de la evaluación formativa. A partir de las evidencias 7, 24 y 38 elija una de ellas y responda: ¿Ajustó su avance programático semanal? Si/No ¿En qué secciones? ¿Modificó sus estrategias de enseñanza? Si/No de ser así indique: qué estrategias de enseñanza había planeado y qué estrategias nuevas utilizó ¿Incorporó el uso de recursos didácticos? ¿Agrego actividades alternativas para los alumnos que tuvieron bajo desempeño? Si/No de ser así indique: qué actividades planeó para todo el grupo y qué actividades alternativas utilizó para los alumnos con bajo rendimiento académico.</p>
	<p>c) Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes.</p>	<p>A. Interpreta los resultados de las evaluaciones.</p>		
	<p>e) Interpreta los resultados de las evaluaciones para realizar ajustes curriculares y estrategias de aprendizaje.</p>	<p>B. Usa los resultados para mejorar su enseñanza.</p>		
	<p>d) Establece niveles de desempeño para evaluar el desarrollo de competencias.</p>	<p>A. Usa los aprendizajes esperados para evaluar el desarrollo de las competencias de sus alumnos.</p>		<p>1. Evaluación de aprendizajes esperados. Incluya un examen que haya elaborado y utilizado para evaluar un bimestre de la asignatura de español, marque sobre el examen cinco reactivos de su elección y escriba qué aprendizajes esperados evalúan cada uno de los reactivos que eligió.</p> <p>2. Evaluación de aprendizajes esperados. Incluya un producto final de un proyecto de uno de sus alumnos de la asignatura de español y mencione el tema del proyecto, los aprendizajes esperados involucrados e identifíquelos sobre el proyecto.</p>

Competencia	Unidades de competencia	Indicadores	Indicadores que no se evalúan	Evidencias
6, Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.	a) Atiende a los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación a través de actividades de acompañamiento.	A. Realiza adecuaciones curriculares para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).		Adecuaciones curriculares. Incorpore el informe de resultados del "Instrumento de adecuaciones curriculares" y a partir de éste responda: ¿Entrego a los padres y madres de familia? Si/No ¿Cuándo entregó el informe? ¿Cómo entregó el informe?
	b) Atiende la diversidad cultural de sus alumnos para promover el diálogo intercultural.	A. Promueve que los alumnos conozcan y compartan información sobre sus costumbres, formas de vivir, comidas típicas, etc.	X	
	c) Promueve actividades que favorecen la equidad de género, tolerancia y respeto, contribuyendo al desarrollo personal y social de los alumnos.	A. Realiza actividades que favorecen la equidad de género.		Equidad de género. Elija una actividad que haya realizado para favorecer la equidad de género entre sus alumnos. A partir de ésta, indique: asignaturas que vincularon, tema, los conceptos básicos que vieron para el tema, dio ejemplos de la vida cotidiana, solicitó ejemplos de la vida cotidiana y si es que usó recursos didácticos.
	d) Actúa oportunamente ante situaciones de conflicto en la escuela para favorecer un clima de respeto y empatía.	A. Conoce y aplica técnicas para solucionar conflictos.		Resolución de conflictos. A partir de un conflicto que se haya presentado entre sus alumnos responda lo siguiente: ¿Cuál fue el conflicto a resolver? ¿Qué estrategias usó para resolverlo? ¿Cómo eligieron la solución? ¿Cuál fue la solución?
	e) Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos.	A. Promueve el trabajo colaborativo.		Trabajo colaborativo. Elija una actividad en la que promovió el trabajo colaborativo en formación cívica y ética e indique: tema, propósitos, qué actividad realizó, cómo conformó los equipos, de qué manera supervisó el trabajo, las actividades que aplicó en la evaluación del desempeño individual, cuáles fueron los criterios que consideró al evaluar el producto final de sus alumnos e incluya una fotografía o impresión (a color o blanco y negro) en la que se observe la adaptación física que hizo en el aula para realizar la actividad.

Competencia	Unidades de competencia	Indicadores	Indicadores que no se evalúan	Evidencias
7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	a) Asume críticamente las responsabilidades establecidas en el marco normativo para orientar su ejercicio profesional.	A. Ejerce su enseñanza con calidad.	Indicador que se desarrolla a lo largo de las 9 competencias.	
		B. Se actualiza constantemente.	Indicador que se desarrolla en la competencia 8.	
	b) Reconoce el proceso a través del cual se ha desarrollado la profesión docente, la influencia del contexto histórico y social, los principios filosóficos y valores en los que se sustenta, para fundamentar la importancia de su función social.	A. Conoce la historia de la profesión docente.	X	
		B. Conoce y aplica los principios filosóficos en los que se sustenta la profesión docente.	X	
		C. Conoce y aplica los valores en los que se sustenta la profesión docente.		Valores éticos de la profesión docente. Mencione un valor ético que debe tener en sus relaciones con los alumnos, padres y madres de familia y colegas (un valor ético por cada actor educativo) y justifíquelos.
	c) Soluciona conflictos y situaciones emergentes de acuerdo con los principios derivados de las leyes y normas educativas y con los valores propios de la profesión docente.	A. Conoce la normatividad docente: documentos de planeación, acuerdos secretariales, acuerdos nacionales, etc.	X	
		B. Resuelve conflictos basándose en la normatividad docente.	X	

Competencia	Unidades de competencia	Indicadores	Indicadores que no se evalúan	Insumo
8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	a) Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente.	A. Asiste a cursos, diplomados, especialidades, maestrías y/o doctorados (presencial o a distancia).		Actualización. ¿Asistió a cursos, talleres, seminarios, diplomados y/o posgrados (presencial o a distancia) de actualización el ciclo escolar anterior? Sí/No ¿A cuáles?
	b) Aplica resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos de desarrollo.	A. Aplica críticamente los conocimientos que adquiere a través de su actualización.	X	
	c) Elabora documentos de difusión y divulgación para socializar la información producto de sus indagaciones.	A. Elabora documentos sobre sus indagaciones: artículo, folleto, tríptico, boletín, etc.		Actualización. Incluya un producto (artículo, folleto, tríptico, boletín, etc.) que haya elaborado para difundir información generada a partir de sus actividades de actualización como: lecturas, cursos, talleres, su práctica docente, etc.

Competencia	Unidades de competencia	Indicadores	Indicadores que no se evalúan	Evidencias
9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.	a) Diseña proyectos de trabajo para vincular las necesidades del entorno y la institución con base en un diagnóstico.	A. Participa en la realización del diagnóstico ayudando a recolectar información con la finalidad de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad del centro escolar.		Participación social comunitaria. Mencione las actividades correspondientes a la dimensión "Participación social comunitaria" del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) realizado durante este ciclo escolar y marque con una "X" aquellas actividades que usted haya realizado hasta este momento.
		B. Colabora en el diseño del proyecto de trabajo.		
	b) Evalúa los avances de los procesos de intervención e informa a la comunidad de los resultados.	A. Propone y ejecuta ajustes del proyecto de trabajo.		Actividades que vinculen a la comunidad escolar. Incluya la planeación de una actividad (kermés, clase pública, ceremonia cívica, festival, actividad que elaboró en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), etc.) en la cual vincule a la comunidad escolar (padres y madres de familia, docentes, alumnos y directivos).
		B. Apoya en la difusión de los resultados.		Difusión de la dimensión participación social comunitaria. Incluya un producto (reporte, folleto, boletín informativo, etc.) acerca de una actividad que generó en el PETE con la finalidad de difundir los resultados relacionados con la dimensión "Participación social comunitaria".

ANEXO 7. Línea del tiempo de las evidencias del ciclo escolar

	PRIMER BIMESTRE			SEGUNDO BIMESTRE		TERCER BIMESTRE		CUARTO BIMESTRE		QUINTO BIMESTRE		
	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO
Primera semana	Vacaciones de verano	4 5.a.C. Autoevaluación docente. Evaluación sumativa.	8 6.a.A. Evidencia del docente. Adecuaciones curriculares.	13 2.a.AB (1/2). Autoevaluación docente. Necesidades Educativas Especiales (NEE).	17 4.a.A (1/2). Evidencia del docente / Evidencia de alumnos. Uso de las TIC's.	Vacaciones de invierno	24 5.a.B.1 (2/3). Evidencia del docente. Evaluación formativa.	28 6.c.A. Autoevaluación docente. Equidad de género.	32 3.b.A (2/2). Autoevaluación docente. Metodologías situadas para el aprendizaje significativo.	36 3.c.A (2/2). Autoevaluación docente. Recursos didácticos.	39 5.c.a.AB. Autoevaluación docente. Resultados de la evaluación formativa.	43 9.ab.D. Evidencia del docente. Difusión de la dimensión participación social comunitaria.
Segunda semana	1 8.ab.B. Evidencia del docente. Actualización.	5 2.b.C.1. Evidencia de alumnos. Reglamento de convivencia.	9 6.a.A (1/2). Autoevaluación docente. Trabajo colaborativo.	14 7.b.C. Autoevaluación docente. Valores de la profesión docente.	18 3.b.A (1/2). Autoevaluación docente. Metodologías situadas para el aprendizaje significativo.	20 5.a.B.2. Evidencia del docente / Autoevaluación docente. Oportunidades de aprendizaje.	25 6.a.A (2/2). Autoevaluación docente. Trabajo colaborativo.	29 8.c.A. Evidencia del docente. Actualización.	33 5.d.A.2 (2/2). Evidencia de alumnos. Evaluación de aprendizajes esperados.	36 2.a.AB (2/2). Autoevaluación docente. Necesidades Educativas Especiales (NEE).	40 9.ab.C. Evidencia del docente. Actividades que vinculan a la comunidad escolar.	44 3.a.C.2. Evidencia del docente. Evaluación de los conocimientos generales del docente.
Tercera semana	2 3.a.B. Evidencia del docente. Planeación anual.	6 1.b.A (1/3). Evidencia del docente. Situaciones didácticas significativas.	10 4.d.A. Evidencia del docente, TIC's para crear ambientes de aprendizaje.	15 2.d.A (1/2). Autoevaluación docente. Comunicación eficiente.	19 5.d.A.2 (1/2). Evidencia de alumnos. Evaluación de aprendizajes esperados.	21 1.b.A (2/3). Evidencia del docente. Situaciones didácticas significativas.	26 1.c.A (1/2). Evidencia de alumnos. Vinculación entre asignaturas.	30 2.d.A (2/2). Autoevaluación docente. Comunicación eficiente.	Semana santa (ciclo escolar 2013-2014)	37 1.b.A (3/3). Evidencia del docente. Situaciones didácticas significativas.	41 1.c.A (2/2). Evidencia de alumnos. Vinculación entre asignaturas.	Fin de ciclo escolar
Cuarta semana	3 5.a.A. Evidencia del docente. Evaluación diagnóstica.	7 5.a.B.1 (1/3). Evidencia del docente. Evaluación formativa.	11 3.a.C.1. Autoevaluación docente. Evaluación docente; Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).	16 6.d.A. Autoevaluación docente. Resolución de conflictos.	Vacaciones de invierno	22 3.c.A (1/2). Autoevaluación docente. Recursos didácticos.	27 5.d.A.1 (2/2). Evidencia del docente. Evaluación de aprendizajes esperados.	31 4.a.A (2/2). Evidencia del docente / Evidencia de alumnos. Uso de las TIC's.		38 5.a.B.1 (3/3). Evidencia del docente. Evaluación formativa.	42 9.ab.AB. Evidencia del docente. Participación social comunitaria.	Vacaciones de verano
Quinta semana			12 5.d.A.1 (1/2). Evidencia del docente. Evaluación de aprendizajes esperados.			23 4.c.A. Evidencia de alumnos. Interacción a través de las TIC's.		34 5.a.B.3. Autoevaluación docente. Oportunidades de aprendizaje				

PORTAFOLIO

NOMBRE: _____

GRADO: _____

GRUPO: _____

Primer Bimestre

Agosto

1	Evidencia del docente	8.a.A
Fecha de entrega: Agosto, segunda semana.		Fecha de elaboración: _____
Actualización.		
a) ¿Asistió a cursos, talleres, seminarios, diplomados y/o posgrados (presencial o a distancia) el ciclo escolar anterior?		
Sí () No ()		
b) ¿A cuáles asistió?		
1. _____ _____		
2. _____ _____		
3. _____ _____		
4. _____ _____		
5. _____ _____		

2	Evidencia del docente	3.a.B
Fecha de entrega: Agosto, tercera semana.		Fecha de elaboración: _____
Planeación anual.		
a) Incluya la planeación anual del presente ciclo escolar.		

3	Evidencia del docente	5.a.A
Fecha de entrega: Agosto, cuarta semana. Asignaturas: Historia y matemáticas.		Fecha de elaboración: _____
<p>Evaluación diagnóstica.</p> <p>a) Incorpore lo que usted utilizó al inicio del ciclo escolar (examen, bitácora, actividad, preguntas orales, etc.) para identificar los conocimientos que tienen sus alumnos en historia.</p> <p>b) Incorpore lo que usted utilizó al inicio del ciclo escolar (examen, bitácora, actividad, preguntas orales, etc.) para identificar los conocimientos que tienen sus alumnos en matemáticas.</p>		

Septiembre

4	Autoevaluación docente	5.a.C
Fecha de entrega: Septiembre, primera semana. Asignaturas: Español y matemáticas.		Fecha de elaboración: _____
Evaluación sumativa.		
a) Mencione los criterios que utiliza para evaluar el rendimiento académico de sus alumnos en español:		
Criterios	Porcentajes	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
	Total:	_____
b) Mencione los criterios que utiliza para evaluar el rendimiento académico de sus alumnos en matemáticas:		
Criterios	Porcentajes	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
	Total:	_____

Fecha de entrega: Septiembre, segunda semana.

Fecha de elaboración: _____

Reglamento de convivencia.

Fecha de la actividad: _____

- a) Incluya una fotografía o impresión (a color o blanco y negro) que muestre el contenido del reglamento de convivencia para el salón de clases que elaboró en conjunto con sus alumnos.

Pegue aquí su foto o impresión

6	Evidencia del docente	1.b.A (1/3)
Fecha de entrega: Septiembre, tercera semana. Asignatura: Historia.		Fecha de elaboración: _____
Situaciones didácticas significativas.		Fecha de la actividad: _____
<p>a) Incorpore un avance programático semanal que haya realizado hasta el momento en el cual se observe la planeación de la asignatura de historia.</p> <p>b) En este avance programático marque lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las estrategias de enseñanza para identificar los conocimientos previos de sus alumnos. ▪ Los recursos didácticos. ▪ El uso de organizadores gráficos. ▪ Las estrategias de enseñanza para cerrar el tema de clase. ▪ Las estrategias de evaluación. 		

7	Evidencia del docente	5.a.B.1 (1/3)
Fecha de entrega: Septiembre, cuarta semana. Asignatura: Español.		Fecha de elaboración: _____
Evaluación formativa.		Fecha de la actividad: _____
<p>a) Incluya el o los instrumentos (examen, registro anecdótico, lista de cotejo, guía de observación, actividad, portafolio, rúbrica, etc.) que ha utilizado en este bimestre para identificar el avance que tienen sus alumnos en español.</p>		

Octubre

8	Evidencia del docente	6.a.A
Fecha de entrega: Octubre, primera semana.		Fecha de elaboración: _____
Adecuaciones curriculares.		Fecha de la actividad: _____
<p>a) Incorpore el informe de resultados del "Instrumento de adecuaciones curriculares".</p> <p>b) A partir del informe de resultados, responda a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Entregó el informe a los padres y madres de familia? Sí () No () ▪ ¿Cuándo entregó el informe? _____ ▪ ¿Cómo entregó el informe? _____ _____ _____ 		

9	Autoevaluación docente	6.e.A (1/2)
Fecha de entrega: Octubre, segunda semana. Asignatura: Formación Cívica y Ética.		Fecha de elaboración: _____
Trabajo colaborativo.		Fecha de la actividad: _____
Elija una actividad que haya realizado hasta el momento en la que promovió el trabajo colaborativo en la asignatura de formación cívica y ética e indique lo siguiente:		
a) Tema	b) Propósitos	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
c) ¿Qué actividades realizó?		

d) ¿Cómo conformó los equipos?

e) Incluya una fotografía o impresión (a color o blanco y negro) en la que se observe la adaptación física que hizo en el aula para realizar la actividad en equipo.

Pegue aquí su foto o impresión

f) ¿De qué manera supervisó el trabajo de los equipos?

g) ¿Aplicó actividades en las cuales los alumnos evaluarán su desempeño individual y de equipo?

SI () No ()

¿Cuáles? _____

h) ¿Cuáles fueron los criterios que consideró al evaluar el producto final de sus alumnos?

10

Evidencia del docente

4.d.A

Fecha de entrega: Octubre, tercera semana.

Fecha de elaboración: _____

TIC's para crear ambientes de aprendizaje.

a) Indique el día y la hora en la cual los alumnos ocupan el aula de medios.

Día: _____

Hora: _____

b) ¿Con qué frecuencia ocupa el aula de medios para trabajar con sus alumnos?

11

Autoevaluación docente

3.a.C.1

Fecha de entrega: Octubre, cuarta semana.

Asignaturas: Español, matemáticas y ciencias naturales.

Grados: Docentes que tuvieron de 3° a 6° grados el ciclo escolar anterior.

Fecha de elaboración: _____

Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

a) El ciclo escolar anterior, ¿En qué grado escolar impartió clases? _____

b) Indique los resultados, en porcentajes, que obtuvieron sus alumnos en la prueba ENLACE el ciclo escolar pasado.

Nivel de desempeño

	Excelente	Bueno	Elemental	Insuficiente	Total
Español:	____%	____%	____%	____%	____%
Matemáticas:	____%	____%	____%	____%	____%
Ciencias naturales:	____%	____%	____%	____%	____%

c) ¿Cómo contribuyó a la obtención de estos resultados?

d) ¿Está satisfecho con los resultados que obtuvieron sus alumnos?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

e) Mencione algunas acciones que podría hacer para que sus alumnos mejoren su nivel de desempeño en ENLACE, esto independientemente de que cada ciclo escolar cambie de grupo.

12

Evidencia del docente

5.d.A.1
(1/2)

Fecha de entrega: Octubre, quinta semana.

Asignatura: Español.

Fecha de elaboración: _____

Evaluación de aprendizajes esperados.

Fecha de la actividad: _____

- Incluya el examen que elaboró y utilizó para evaluar el primer bimestre de la asignatura de español.
- Marque sobre el examen cinco reactivos de su elección.
- Finalmente escriba qué aprendizajes esperados evalúan cada uno de los reactivos que eligió.

Segundo Bimestre

Noviembre

13	Autoevaluación docente	2.e.AB (1/2)
Fecha de entrega: Noviembre, primera semana. Asignatura: Elija asignatura.		Fecha de elaboración: _____
Necesidades Educativas Especiales (NEE).		
Asignatura elegida: _____		Fecha de la actividad: _____
a) Incluya una fotografía o impresión (a color o blanco y negro) de una actividad que haya realizado esta semana en la que muestre los cambios físicos en el aula que generó para favorecer el aprendizaje de los alumnos con NEE.		
b) Marque la ubicación de los alumnos con NEE sobre la foto.		
 <p>Pegue aquí su foto o impresión</p>		
c) A partir de la foto que incluyó, conteste lo siguiente:		
▪ ¿Qué cambios físicos en el aula generó? _____		

▪ ¿Por qué decidió hacer estos cambios? _____

14

Autoevaluación docente

7.b.C

Fecha de entrega: Noviembre, segunda semana.

Fecha de elaboración: _____

Valores éticos de la profesión docente.

Mencione un valor ético que debe tener en sus relaciones con los alumnos, padres y madres de familia, y colegas (un valor ético por cada actor educativo). Justifíquelos.

a) Valor ético que debe tener con los alumnos.

¿Por qué?

b) Valor ético que debe tener con los padres y madres de familia.

¿Por qué?

c) Valor ético que debe tener con sus colegas.

¿Por qué?

Fecha de entrega: Noviembre, tercera semana.

Asignatura: Elija asignatura.

Fecha de elaboración: _____

Comunicación eficiente.

Asignatura elegida: _____

Fecha de la actividad: _____

Seleccione una actividad grupal que realizó durante el primer o segundo bimestre en la que haya solicitado la participación de sus alumnos y conteste lo siguiente:

a) Tema:

b) Actividad grupal que realizó:

c) Enliste las reglas que estableció para mantener el orden de los alumnos durante la actividad grupal:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

d) ¿Qué hizo para que todos los alumnos participaran, incluyendo aquellos que menos participan?

e) Describa qué hace una vez que sus alumnos participan:

Fecha de entrega: Noviembre, cuarta semana.

Fecha de elaboración: _____

Resolución de conflictos.

A partir de un conflicto que se haya presentado entre sus alumnos hasta el momento, primer o segundo bimestre, responda lo siguiente:

- a) ¿Cuál fue el conflicto a resolver?

- b) ¿Qué estrategias usó para resolverlo?

- c) ¿Cómo eligieron la solución?

- d) ¿Cuál fue la solución?

Diciembre

17	Evidencia del docente / Evidencia de alumnos	4.a.A (1/2)
Fecha de entrega: Diciembre, primera semana. Asignatura: Elija asignatura.		Fecha de elaboración: _____
<p>Uso de las TIC's.</p> <p>Asignatura elegida: _____ Fecha de la actividad: _____</p> <p>a) Seleccione un avance programático semanal*, que haya realizado durante el segundo bimestre, en el cual solicitó que los alumnos realizaran un producto a través del uso de las TIC's.</p> <p>b) Marque sobre el avance programático la asignatura, el tema y las actividades que realizaron en el aula de medios.</p> <p>c) A partir del avance programático que seleccionó, elija un producto final de uno de sus alumnos que haya realizado durante el segundo bimestre en el cual sea evidente que usó las TIC's.</p> <p>*Si la actividad se realizó en varias semanas, incluya todos los avances programáticos semanales que utilizó.</p>		

18	Autoevaluación docente	3.b.A (1/2)
Fecha de entrega: Diciembre, segunda semana. Asignatura: Español.		Fecha de elaboración: _____
<p>Metodologías situadas para el aprendizaje significativo.</p> <p style="text-align: right;">Fecha de la actividad: _____</p> <p>Seleccione un proyecto didáctico que haya realizado con sus alumnos durante el primer o segundo bimestre en la asignatura de español. Basándose en éste conteste lo siguiente:</p> <p>a) Tema:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) Para explicar el tema del proyecto didáctico, ¿proporcionó ejemplos de la vida cotidiana?</p> <p style="text-align: center;">Sí () No ()</p> <p>¿Cuáles? _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>		

-
- c) ¿Alguna actividad del proyecto didáctico requirió que los alumnos solucionaran un problema que se presenta en la vida cotidiana?

Sí () No ()

¿Cuál? _____

- d) Para este proyecto didáctico, ¿realizó actividades grupales?

Si () No ()

¿Cuáles? _____

- e) Para realizar este proyecto didáctico, ¿realizó actividades en pequeños grupos?

Si () No ()

¿Cuáles? _____

- f) Describa un caso en el cual haya ayudado a un alumno a superar sus dificultades para concluir el proyecto didáctico: _____

Fecha de entrega: Diciembre, tercera semana.

Asignatura: Español.

Fecha de elaboración: _____

Evaluación de aprendizajes esperados.

Fecha de la actividad: _____

- a) Incluya un producto final de un proyecto de uno de sus alumnos que haya realizado durante el primer o segundo bimestre en la asignatura de español.
- b) Con base en el proyecto mencione lo siguiente:
- Tema del proyecto: _____

 - Aprendizajes esperados involucrados en el desarrollo del proyecto:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
- c) En el producto que seleccionó identifique, con el número que le asignó a cada aprendizaje esperado en el "inciso b", el lugar en el cual cada uno de los aprendizajes esperados se involucró, por ejemplo, si el aprendizaje esperado número 1 se observa en un párrafo, escriba el número 1 en éste.

Tercer Bimestre

Enero

20	Evidencia del docente / Autoevaluación docente	5.a.B.2
Fecha de entrega: Enero, segunda semana. Asignatura: Matemáticas.		Fecha de elaboración: _____
Oportunidades de aprendizaje.		Fecha de la actividad: _____
a) Incorpore el o los instrumentos (examen, registro anecdótico, lista de cotejo, guía de observación, actividad, portafolio, rúbrica, etc.) que utilizó al finalizar el segundo bimestre para identificar el avance que tiene cada uno de sus alumnos en la asignatura de matemáticas.		
b) ¿Cuáles de estos instrumentos le ayudaron para identificar a los alumnos con bajo rendimiento en matemáticas?		

c) ¿De qué manera, los instrumentos que mencionó en el inciso b, le ayudaron a detectar a los alumnos con bajo rendimiento en matemáticas?		

d) ¿Qué porcentaje de alumnos detectó con bajo rendimiento en matemáticas?		
_____ %		
e) De los alumnos que identificó con bajo rendimiento en matemáticas, indique dos temas en los que tuvieron dificultades y mencione las actividades que generó para igualarlos con el resto del grupo.		
Temas		Actividades
1. _____		_____
_____		_____
_____		_____

2. _____

21	Evidencia del docente	1.b.A (2/3)
Fecha de entrega: Enero, tercera semana. Asignatura: Historia.		Fecha de elaboración: _____
Situaciones didácticas significativas.		Fecha de la actividad: _____
a) Incorpore un avance programático semanal que haya realizado hasta el momento en el cual se observe la planeación de la asignatura de historia.		
b) En este avance programático marque lo siguiente:		
<ul style="list-style-type: none">▪ Las estrategias de enseñanza para identificar los conocimientos previos de sus alumnos.▪ Los recursos didácticos.▪ El uso de organizadores gráficos.▪ Las estrategias de enseñanza para cerrar el tema de clase.▪ Las estrategias de evaluación.		

Fecha de entrega: Enero, cuarta semana.

Fecha de elaboración: _____

Recursos didácticos.

Marque con una "X" los recursos didácticos que ha utilizado hasta el momento para impartir sus clases.

a) Básicos:	Sí	No			
Libro de texto	___	___			
Pizarrón	___	___			
b) Impresos:	Sí	No	c) Especializados por asignatura	Sí	No
Enciclopedias	___	___	Mapas	___	___
Diccionarios	___	___	Imágenes	___	___
Cuentos	___	___	Gráficas	___	___
Libros de diferentes temas	___	___	Líneas del tiempo	___	___
Revistas	___	___	Objetos pasados	___	___
Periódicos	___	___	Calculadora	___	___
Cuadernos de ejercicios	___	___	Figuras geométricas	___	___
Folletos	___	___	Diversos materiales para hacer experimentos	___	___
Guías	___	___	Otros (especificar)	___	___
Ejercicios en fotocopias	___	___	_____	___	___
Monografías	___	___	_____	___	___
Otros (especificar)	___	___	_____	___	___
_____	___	___			
_____	___	___			
_____	___	___			
d) Audiovisuales	Sí	No	e) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's)	Sí	No
Documentales	___	___	Procesador de textos	___	___
Películas	___	___	Diversos programas computacionales.	___	___
Videos	___	___	En caso de que sí, indique cuáles:	___	___
Grabaciones	___	___	_____	___	___
Radio	___	___	_____	___	___
Canales de televisión especializados	___	___	_____	___	___
Música	___	___	Redes sociales	___	___
Otros (especificar)	___	___	Otros (especificar):	___	___
_____	___	___	_____	___	___
_____	___	___	_____	___	___
_____	___	___	_____	___	___

23	Evidencia de alumnos	4.c.A
Fecha de entrega: Enero, quinta semana. Asignatura: Elija asignatura. Grados: 5° y 6°		Fecha de elaboración: _____
<p>Interacción a través de las TIC's.</p> <p>Asignatura elegida: _____ Fecha de la actividad: _____</p> <p>a) Incluya un producto que haya elaborado en el tercer bimestre que evidencie la interacción entre usted y sus alumnos a través del uso de las TIC's (por ejemplo, puede imprimir la bandeja de entrada de su correo electrónico, la conversación que establecieron en un foro o chat, el uso de un blog, la creación de un grupo en alguna red social, etc.).</p>		

Febrero

24	Evidencia del docente	5.a.B.1 (2/3)
Fecha de entrega: Febrero, primera semana. Asignatura: Matemáticas.		Fecha de elaboración: _____
Evaluación formativa.		Fecha de la actividad: _____
<p>a) Incluya el o los instrumentos (examen, registro anecdótico, lista de cotejo, guía de observación, actividad, portafolio, rúbrica, etc.) que ha utilizado en este bimestre para identificar el avance que tienen sus alumnos en matemáticas.</p>		

25	Autoevaluación docente	6.e.A (2/2)
Fecha de entrega: Febrero, segunda semana. Asignatura: Formación Cívica y Ética.		Fecha de elaboración: _____
Trabajo colaborativo.		Fecha de la actividad: _____
<p>Elija una actividad que haya realizado hasta el momento en la que promovió el trabajo colaborativo en la asignatura de formación cívica y ética e indique lo siguiente:</p>		
a) Tema	b) Propósitos	
_____	_____	
_____	_____	
_____	_____	
c) ¿Qué actividades realizó?		

d) ¿Cómo conformó los equipos?		

- e) Incluya una fotografía o impresión (a color o blanco y negro) en la que se observe la adaptación física que hizo en el aula para realizar la actividad en equipo.

Pegue aquí su foto o impresión

- f) ¿De qué manera supervisó el trabajo de los equipos?

- g) ¿Aplicó actividades en las cuales los alumnos evaluarán su desempeño individual y de equipo?

Si () No ()

¿Cuáles? _____

- h) ¿Cuáles fueron los criterios que consideró al evaluar el producto final de sus alumnos?

26	Evidencia de alumnos	1.c.A (1/2)
Fecha de entrega: Febrero, tercera semana.		Fecha de elaboración: _____
Vinculación entre asignaturas.		Fecha de la actividad: _____
<p>a) Incluya un producto final de un proyecto de un alumno, que haya realizado este bimestre, en el cual muestre la vinculación entre dos o más asignaturas.</p> <p>b) A partir del producto final elegido conteste lo siguiente.</p>		
Escriba las asignaturas que vinculó:		Mencione los temas que vinculó:
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____

27	Evidencia del docente	5.d.A.1 (2/2)
Fecha de entrega: Febrero, cuarta semana. Asignatura: Español.		Fecha de elaboración: _____
Evaluación de aprendizajes esperados.		Fecha de la actividad: _____
<p>a) Incluya el examen que elaboró y utilizó para evaluar el tercer bimestre de la asignatura de español.</p> <p>b) Marque sobre el examen cinco reactivos de su elección.</p> <p>c) Finalmente escriba qué aprendizajes esperados evalúan cada uno de los reactivos que eligió.</p>		

Cuarto bimestre

Marzo

28	Autoevaluación del docente	6.c.A
Fecha de entrega: Marzo, primera semana. Asignatura: Elija asignatura.		Fecha de elaboración: _____
Equidad de género.		
Asignatura elegida: _____		Fecha de la actividad: _____
Elija una actividad que haya realizado hasta el momento para favorecer la equidad de género entre sus alumnos. A partir de ésta, indique los siguientes aspectos:		
a) Asignaturas que vinculó:	b) Tema:	
1. _____	_____	
2. _____	_____	
3. _____	_____	
c) ¿Cuáles fueron los conceptos básicos relacionados con equidad de género que vieron para este tema?		

d) Para explicar los conceptos básicos relacionados con la equidad de género, ¿dio ejemplos de la vida cotidiana a sus alumnos?		
Sí () No ()		
¿Cuáles? _____		

e) Para explicar los conceptos básicos relacionados con la equidad de género, ¿solicitó que los alumnos dieran ejemplos de la vida cotidiana, distintos a los que usted les mencionó?		
Sí () No ()		
¿Cuáles mencionaron? _____		

- f) Para explicar los conceptos básicos relacionados con la equidad de género, ¿usó recursos didácticos?

Si () No ()

¿Cuáles? _____

29

Evidencia del docente

8.c.A

Fecha de entrega: Marzo, segunda semana.

Fecha de elaboración: _____

Actualización.

Fecha de la actividad: _____

- a) Incluya un producto (artículo, folleto, tríptico, boletín, etc.) que haya elaborado hasta el momento para difundir información generada a partir de sus actividades de actualización como: lecturas, cursos, talleres, su práctica docente, etc.

30

Autoevaluación docente

2.d.A
(2/2)

Fecha de entrega: Marzo, tercera semana.

Asignatura: Elija asignatura.

Fecha de elaboración: _____

Comunicación eficiente.

Asignatura elegida: _____ Fecha de la actividad: _____

Seleccione una actividad grupal que realizó durante el tercer o cuarto bimestre en la que haya solicitado la participación de sus alumnos y conteste los siguientes:

- a) Tema:

- b) Actividad grupal que realizó:

- c) Enliste las reglas que estableció para mantener el orden de los alumnos durante la actividad grupal:

1. _____
2. _____

3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

d) ¿Qué hizo para que todos los alumnos participaran, incluyendo aquellos que menos participan?

e) Describa qué hace una vez que sus alumnos participan:

31

Evidencia del docente

4.a.A
(2/2)

Fecha de entrega: Marzo, cuarta semana.

Asignatura: Elija asignatura.

Fecha de elaboración: _____

Uso de las TIC's.

Asignatura elegida: _____

Fecha de la actividad: _____

- a) Seleccione un avance programático semanal*, que haya realizado durante el cuarto bimestre, en el cual solicitó que los alumnos realizaran un producto a través del uso de las TIC's.
- b) Marque sobre el avance programático la asignatura, el tema y las actividades que realizaron en el aula de medios.
- c) A partir del avance programático que seleccionó, elija un producto final de uno de sus alumnos que haya realizado durante el cuarto bimestre en el cual sea evidente que usó las TIC's.

*Si la actividad se realizó en varias semanas, incluya todos los avances programáticos semanales que utilizó.

32	Autoevaluación docente	3.b.A (2/2)
Fecha de entrega: Abril, primera semana. Asignatura: Español		Fecha de elaboración: _____
Metodologías situadas para el aprendizaje significativo.		
Fecha de la actividad: _____		
Seleccione un proyecto didáctico que haya realizado con sus alumnos durante el tercer o cuarto bimestre en la asignatura de español. Basándose en éste conteste lo siguiente:		
a) Tema: _____ _____		
b) Para explicar el tema del proyecto didáctico, ¿proporcionó ejemplos de la vida cotidiana? Sí () No () ¿Cuáles? _____ _____ _____		
c) ¿Alguna actividad del proyecto didáctico requirió que los alumnos solucionaran un problema que se presenta en la vida cotidiana? Sí () No () ¿Cuál? _____ _____ _____		
d) Para este proyecto didáctico, ¿realizó actividades grupales? Sí () No () ¿Cuáles? _____ _____ _____		
e) Para realizar este proyecto didáctico, ¿realizó actividades en pequeños grupos? Sí () No () ¿Cuáles? _____ _____		

- _____
- _____
- f) Describa un caso en el cual haya ayudado a un alumno a superar sus dificultades para concluir el proyecto didáctico: _____

33

Evidencia de alumnos

5.d.A.2
(2/2)

Fecha de entrega: Abril, segunda semana.

Asignatura: Español.

Fecha de elaboración: _____

Evaluación de aprendizajes esperados.

Fecha de la actividad: _____

- a) Incluya un producto final de un proyecto de uno de sus alumnos que haya realizado durante el tercer o cuarto bimestre en la asignatura de español.
- b) Con base en el proyecto mencione lo siguiente:
- Tema del proyecto: _____

 - Aprendizajes esperados involucrados en el desarrollo del proyecto:
 1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
- c) En el producto que seleccionó identifique, con el número que le asignó a cada aprendizaje esperado en el "inciso b", el lugar en el cual cada uno de los aprendizajes esperados se involucró, por ejemplo, si el aprendizaje esperado número 1 se observa en un párrafo, escriba el número 1 en éste.

Fecha de entrega: abril, quinta semana.

Fecha de elaboración: _____

Oportunidades de aprendizaje.

Basándose en la evidencia número 20 responda lo siguiente:

- a) Con las actividades que generó para igualar a sus alumnos con bajo rendimiento en matemáticas, ¿el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento disminuyó?

Sí () No ()

¿Cuál es el porcentaje de alumnos que continúan con bajo rendimiento? _____%

- b) ¿Las actividades que generó para igualar a sus alumnos con bajo rendimiento en matemáticas con respecto al "tema 1", tuvieron impacto?

Sí () No ()

¿Cuál fue? _____

- c) ¿Las actividades que generó para igualar a sus alumnos con bajo rendimiento en matemáticas con respecto al "tema 2", tuvieron impacto?

Sí () No ()

¿Cuál fue? _____

Quinto Bimestre

Mayo

35	Autoevaluación docente				3.c.A (2/2)
Fecha de entrega: Mayo, primera semana.			Fecha de elaboración: _____		
Recursos didácticos.					
Marque con una "X" los recursos didácticos que ha utilizado hasta el momento para impartir sus clases.					
a) Básicos:	Sí	No			
Libro de texto	—	—			
Pizarrón	—	—			
b) Impresos:	Sí	No	c) Especializados por asignatura	Sí	No
Enciclopedias	—	—	Mapas	—	—
Diccionarios	—	—	Imágenes	—	—
Cuentos	—	—	Gráficas	—	—
Libros de diferentes temas	—	—	Líneas del tiempo	—	—
Revistas	—	—	Objetos pasados	—	—
Periódicos	—	—	Calculadora	—	—
Cuadernos de ejercicios	—	—	Figuras geométricas	—	—
Folletos	—	—	Diversos materiales para hacer experimentos	—	—
Guías	—	—	Otros (especificar)	—	—
Ejercicios en fotocopias	—	—	_____	—	—
Monografías	—	—	_____	—	—
Otros (especificar)	—	—	_____	—	—
_____	—	—		—	—
_____	—	—		—	—
d) Audiovisuales	Sí	No	e) Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's)	Sí	No
Documentales	—	—	Procesador de textos	—	—
Películas	—	—	Diversos programas computacionales.	—	—
Videos	—	—	En caso de que sí, indique cuáles:	—	—
Grabaciones	—	—	_____	—	—
Radio	—	—	_____	—	—
Canales de televisión especializados	—	—	_____	—	—
Música	—	—	Redes sociales	—	—
Otros (especificar)	—	—	Otros (especificar):	—	—
_____	—	—	_____	—	—
_____	—	—	_____	—	—
_____	—	—	_____	—	—

Fecha de entrega: Mayo, segunda semana.

Asignatura: Elija asignatura.

Fecha de elaboración: _____

Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Asignatura elegida: _____

Fecha de la actividad: _____

- a) Incluya una fotografía o impresión (a color o blanco y negro) de una actividad que haya realizado esta semana en la que muestre los cambios físicos en el aula que generó para favorecer el aprendizaje de los alumnos con NEE.
- b) Marque la ubicación de los alumnos con NEE sobre la foto.



Pegue aquí su foto o impresión

- c) A partir de la foto que incluyó, conteste lo siguiente:

- ¿Qué cambios físicos en el aula generó? _____

- ¿Por qué decidió hacer estos cambios? _____

37	Evidencia del docente	1.b.A (3/3)
Fecha de entrega: Mayo, tercera semana. Asignatura: Historia.		Fecha de elaboración: _____
Situaciones didácticas significativas.		Fecha de la actividad: _____
<p>a) Incorpore un avance programático semanal que haya realizado hasta el momento en el cual se observe la planeación de la asignatura de historia.</p> <p>b) En este avance programático marque lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las estrategias de enseñanza para identificar los conocimientos previos de sus alumnos. ▪ Los recursos didácticos. ▪ El uso de organizadores gráficos. ▪ Las estrategias de enseñanza para cerrar el tema de clase. ▪ Las estrategias de evaluación. 		

38	Evidencia del docente	5.a.B.1 (3/3)
Fecha de entrega: Mayo, cuarta semana. Asignatura: Exploración de la naturaleza y la sociedad (1° y 2° grados). Ciencias naturales (3° a 6° grados).		Fecha de elaboración: _____
Evaluación formativa.		Fecha de la actividad: _____
<p>a) Incluya el o los instrumentos (examen, registro anecdótico, lista de cotejo, guía de observación, actividad, portafolio, rúbrica, etc.) que ha utilizado en este bimestre para identificar el avance que tienen sus alumnos en exploración de la naturaleza y la sociedad o ciencias naturales; dependiendo del grado escolar que imparte.</p>		

Fecha de entrega: Junio, primera semana.

Fecha de elaboración: _____

Resultados de la evaluación formativa.

Asignatura: _____

Fecha de la actividad: _____

A partir de las evidencias 7, 24 y 38 elija una de ellas y responda las siguientes preguntas.

- a) ¿Con los resultados del instrumento que uso ajustó su avance programático semanal?

Sí () No ()

¿En qué secciones? _____

- b) ¿Modificó las estrategias de enseñanza?

Sí ()* No ()

*Si su respuesta es afirmativa, responda lo siguiente:

¿Qué estrategias de enseñanza había planeado?

1. _____
-
- _____
-
2. _____
-
- _____
-
3. _____
-
- _____
-
4. _____
-
- _____
-
5. _____
-
- _____

¿Qué estrategias nuevas utilizó?

1. _____
-
- _____
-
2. _____
-
- _____
-
3. _____
-
- _____
-
4. _____
-
- _____
-
5. _____
-
- _____

- c) ¿Incorporó el uso de recursos didácticos?

Sí () No ()

¿Cuáles? _____

d) ¿Agregó actividades alternativas para los alumnos que tuvieron bajo rendimiento académico?

Sí ()* No ()

*Si su respuesta es afirmativa, responda lo siguiente:

¿Qué actividades planeó para todo el grupo?	¿Qué actividades alternativas utilizó para los alumnos con bajo rendimiento académico?
1. _____ _____	1. _____ _____
2. _____ _____	2. _____ _____
3. _____ _____	3. _____ _____
4. _____ _____	4. _____ _____
5. _____ _____	5. _____ _____

40	Evidencia del docente	9.b.A
Fecha de entrega: Junio, segunda semana.		Fecha de elaboración: _____
Actividades que vinculen a la comunidad escolar. Fecha de la actividad: _____		
a) Incluya la planeación de una actividad (kermés, clase pública, ceremonia cívica, festival, actividad que elaboró en el Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE), etc.) que haya organizado hasta el momento en la cual vincule a la comunidad escolar (padres y madres de familia, docentes, alumnos y directivos).		

41	Evidencia de alumnos	1.c.A (2/2)
Fecha de entrega: Junio, tercera semana.		Fecha de elaboración: _____
Vinculación entre asignaturas.		Fecha de la actividad: _____
<p>a) Incluya un producto final de un proyecto de un alumno, que haya realizado este bimestre, en el cual muestre la vinculación entre dos o más asignaturas.</p> <p>b) A partir del producto final elegido conteste lo siguiente.</p>		
Escriba las asignaturas que vinculó:		Mencione los temas que vinculó:
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____

42	Evidencia del docente	9.a.AB
Fecha de entrega: Junio, cuarta semana.		Fecha de elaboración: _____
Participación social comunitaria.		
<p>a) Mencione las actividades correspondientes a la dimensión "Participación social comunitaria" del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) realizado durante este ciclo escolar.</p> <p>b) Marque con una "X" aquellas actividades que usted haya realizado hasta este momento.</p>		
	Actividades del PETE que se incluyen en la dimensión " Participación social comunitaria":	Actividades que usted realizó:
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____

43	Evidencia del docente	9.b.B
Fecha de entrega: Julio, primera semana.		Fecha de elaboración: _____
<p>Difusión de la dimensión participación social comunitaria.</p> <p>a) Incluya un producto (reporte, folleto, boletín informativo, etc.), que haya realizado hasta el momento acerca de una actividad que generó en el PETE con la finalidad de difundir los resultados relacionados con la dimensión "Participación social comunitaria".</p>		

44	Evidencia del docente	3.a.C.2	
Fecha de entrega: Julio, segunda semana.		Fecha de elaboración: _____	
<p>Evaluación de los conocimientos generales del docente.</p> <p>a) Incluya los resultados de las evaluaciones en las que participó en este ciclo escolar (evaluación universal, PNCM, etc.).</p>			
Nombre de la evaluación	¿Participó en la evaluación?	¿Recibió resultados?	¿Qué resultados obtuvo?
Evaluación universal.	Sí () No ()	Sí () No ()	_____ _____ _____
Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM).	Sí () No ()	Sí () No ()	_____ _____ _____
Otra: _____	Sí () No ()	Sí () No ()	_____ _____ _____
Otra: _____	Sí () No ()	Sí () No ()	_____ _____ _____

ANEXO 9. Resultados de la socialización del SIEMEDD

Resultados de la Directora

La información obtenida a través del cuestionario de retroalimentación de la directora se sintetizó, después se analizaron tanto sus respuestas como sus sugerencias para elegir una solución (ver la Tabla I).

Tabla I. Retroalimentación de la directora

Preguntas	Respuestas	Sugerencias de la directora	Solución
1. ¿Todas las Instrucciones del manual son claras?	Sí, son claras y precisas.	Falta explicar a los docentes cómo llenar los formatos de las evidencias.	Integrar en el manual un ejemplo del llenado de un formato.
		Cambiar la palabra materia por asignatura.	Cambiar la palabra materia por asignatura en todo el manual.
2. ¿Cambiaría algunas actividades del procedimiento?	No, considera que es adecuado y sistemático.	Ninguna.	—
3. ¿El tiempo que se le asignó para calificar las evidencias de sus docentes le parece suficiente?	Sí, menciona que siempre hay muchas cosas que hacer pero que ella organizará su tiempo para calificar y retroalimentar en los momentos establecidos y no se le acumule el trabajo.	Ninguna.	Realizar una propuesta acerca de cómo la directora podría organizarse semanalmente para calificar las evidencias del SIEMEDD.
4. ¿Considera que las herramientas de apoyo para el portafolio (línea del tiempo y listas de evidencias por bimestre) son útiles?	Sí, son útiles porque les permite ubicarse en el tiempo y tener presente cuándo deben entregar cada evidencia.	Ninguna.	—
5. ¿Las listas de cotejo por bimestre le son útiles y de rápido manejo para calificar a sus docentes?	Sí, considera que no está familiarizada con ellas pero en general le parecen adecuadas y útiles.	Comenta que sobre la marcha seguro saldrán dudas. Por ejemplo: qué debe hacer si un docente no entrega las evidencias completas, si las regresa para que las termine o así la califica.	Añadir un apartado de preguntas frecuentes, incluyendo las posibles circunstancias a las que se puede enfrentar la directora y sugerirle qué hacer.
6. ¿Considera que las guías de calificación por competencia son de uso fácil?			Incluir una cuenta de correo electrónico para que pueda enviar sus dudas y las encargadas del proyecto las respondan.

7. ¿Las evidencias que se le solicitan al docente son fáciles de realizar?	Sí, son fáciles de realizar ya que están aterrizadas al trabajo que los docentes hacen cotidianamente.	Ninguna.	—
8. ¿El tiempo para elaborar las evidencias es suficiente?	Sí, menciona que "si les damos más tiempo se van a llevar más tiempo".	Ninguna.	—
9. ¿Las evidencias son útiles para evaluar a sus docentes?	Sí, dejan ver el trabajo que realizan los docentes dentro del aula y cómo planean su clase.	Ninguna.	—

Personal docente

Para sistematizar los resultados de los cuestionarios de retroalimentación se realizó un análisis estadístico de tipo descriptivo. Posteriormente, se analizaron tanto las respuestas como las sugerencias del personal docente para elegir una solución (ver la Tabla II).

Tabla II. Retroalimentación del personal docente

Preguntas	Respuestas	Sugerencias del personal docente	Solución
1. ¿La descripción sobre los datos que integran los formatos de las evidencias es clara?	Sí (18).	Ninguna.	—
2. ¿El contenido del procedimiento es claro?	Sí (18). A pesar de que los 18 docentes respondieron que sí era claro el procedimiento, dos docentes tuvieron algunas dudas.	Ninguna.	Realizar una presentación para que la directora la use como apoyo para explicarles a los docentes el procedimiento del SIEMEDD.
3. ¿Considera que las herramientas de apoyo para el portafolio (Línea del tiempo y Listas de evidencias por bimestre) son útiles?	Sí (18).	Ninguna.	—

<p>4. ¿Las evidencias que se le solicitan son fáciles de realizar?</p>	<p>Sí (18). Sin embargo, una docente considera que es trabajo adicional con respecto al que realiza pero al leerlas detenidamente se dio cuenta que son actividades que realiza todos los días expresándolo de la siguiente manera: "Solo están sistematizando el trabajo que realizamos".</p>	<p>Ninguna.</p>	<p>—</p>
<p>5. ¿El tiempo para elaborar las evidencias es suficiente?</p>	<p>Sí (15). No (2). Consideran que hasta que realicen el procedimiento sabrán si el tiempo es suficiente o no. No (1). Es poco.</p>	<p>Son muchas evidencias para el primer (14) y quinto (10) bimestres.</p>	<p>Ajustar las evidencias para que se solicite una evidencia por semana.</p>
<p>6. ¿Las instrucciones de cada evidencia son claras?</p>	<p>Sí (15). No (3).</p>	<p>Cambiar las instrucciones de los formatos de evidencias 1, 2 y 15 ya que son confusas.</p>	<p>Ajustar las evidencias mencionadas.</p>
<p>7. ¿Considera que las evidencias son útiles para evaluar su desempeño como docente?</p>	<p>Sí (18).</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflejan el trabajo hecho dentro del salón de clases. ▪ Refleja el conocimiento adquirido de los contenidos curriculares. ▪ Las evidencias nos ayudan a ver si las actividades como docente se llevan a cabo; así como saber si lo que se hace es adecuado o no. 	<p>—</p>	<p>—</p>