



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN, 096 D.F., NORTE**



EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE
EN LA ESCUELA PRIMARIA
(ESTUDIO DE CASO)

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN BÁSICA,
CON ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA
Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA

PRESENTA

LIC. ROGELIO CONTRERAS DE LA ROSA

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. CLAUDIA ALANIZ HERNANDEZ

México, D.F., 2014



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD UPN, 096, D.F. NORTE

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA Y
PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**EVALUACION DEL DESEMPEÑO DOCENTE
EN LA ESCUELA PRIMARIA
(ESTUDIO DE CASO)**

PRESENTA

LIC. ROGELIO CONTRERAS DE LA ROSA

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN CON
ESPECIALIDAD EN GESTIÓN EDUCATIVA
Y PROCESOS ORGANIZACIONALES EN EDUCACIÓN BÁSICA**

México, D.F., 2014

**DICTAMEN PARA EL TRABAJO
DE TITULACIÓN (TESIS)**

México, D.F. a 05 de julio de 2014

**LIC. ROGELIO CONTRERAS DE LA ROSA
P R E S E N T E**

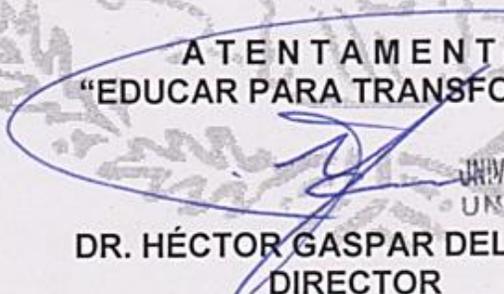
En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

**“ EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA ESCUELA PRIMARIA
(ESTUDIO DE CASO) ”.**

A propuesta de la directora de tesis DRA. CLAUDIA ALANÍZ HERNÁNDEZ. manifestó a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorable su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la maestría en educación básica.

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**



**DR. HÉCTOR GASPARD DEL ÁNGEL
DIRECTOR**



**S.E.P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 006 D.F. NORTE**

HGDA/MHR/jtu

DEDICATORIA

A MIS COMPAÑEROS,
NO SOLO LOS DE LA PRIMARIA
“**GREGORIO TORRES QUINTERO**”,
SINO TAMBIEN DE LA PRIMARIA
“**MIGUEL DE LA MADRID**”
EN ESPECIAL, LA PROFESORA
MARIA DEL CARMEN PAROLA HERNANDEZ
POR LA FORMA EN QUE APOYO ESTE
PROYECTO PERSONAL;
SIN USTEDES NO HUBIERA
OBTENIDO LA INFORMACION QUE
SUSTENTA ESTA TESIS

A MI QUERIDA MADRE SRA,
LEONOR DE LA ROSA SÁNCHEZ
POR SU APOYO INCONDICIONAL
DURANTE TODOS Y CADA
UNO DE LOS MOMENTOS
DE MI VIDA.
¡GRACIAS!

A MI HIJA
NIDYA CAROLINA CONTRERAS GOMEZ
POR LOS BELLOS MOMENTOS
QUE PASAMOS AUN EN LA ADVERSIDAD,
LOS CUALES
NOS FORTALECIERON COMO
PADRE E HIJA

A MI ESTIMADO
ALY GERARDO N.G.
SOBRINO Y AHIJADO, QUIEN A PESAR
DE SU CORTA EDAD,
ME ENSEÑO QUE
HAY TIEMPO PARA TODO
Y
TODO SE PUEDE SI HAY VOLUNTAD

¡GRACIAS!

¡GRACIAS!

AGRADECIMIENTOS

*A mi Directora de Tesis,
Dra. Claudia Alaníz Hernández
por su tolerancia, conocimientos
y trabajo que fortalecieron
y reforzaron mis
saberes rudimentarios*

*A todos los Asesores y Directivos
de la Unidad 096
de la
Universidad Pedagógica Nacional
quienes me enseñaron
que el conocimiento se socializa,
compromete y utiliza para
mejorar cada día, no sólo como docentes
sino como personas...*

*A los compañeros de la
Maestría en Gestión, quienes me arroparon
y compartieron
sus experiencias académicas*

*Al Maestro Adalberto Rangel Ruiz de la Peña
Por su confianza y apoyo
en un momento difícil
de mi vida académica y profesional
¡Muchas gracias!*

Índice

Introducción	10
Capítulo 1. Panorama de la evaluación al desempeño docente en la Educación Primaria.	18
1.1 Impacto de la globalización en la Educación Básica.	19
1.2 Los Organismos Económicos Internacionales, y su relación con las políticas en educación básica	23
1.3 Los Foros Internacionales y el derecho a la Educación Básica	29
1.4 El reto de la evaluación del desempeño docente	35
1.5 Políticas educativas contemporáneas en Educación Básica.	43
Capítulo 2. El docente de primaria como objeto de estudio	48
2.1. ¿Qué hay sobre el docente de primaria como objeto de estudio?	55
2.1.1. Panorama del docente como actor de la práctica profesional	60
2.1.2. Principales aportaciones en la conformación del campo	62
2.1.3. Líneas por desarrollar sobre la práctica docente y su desempeño	63
2.2. La praxis, conciencia del quehacer del profesional de la educación	65
2.2.1. Competencias profesionales	69
2.2.2. Aspectos relevantes del dominio de los campos formativos del profesional de la educación y su vínculo con la práctica docente	72
2.3 Calidad educativa y evaluación de desempeño docente	75

Capítulo 3. El desempeño de los docentes de la Escuela Primaria	
Gregorio Torres Quintero. Estudio de caso	79
3.1 Instrumentos y formas de evaluación de los docentes.	80
3.1.1 El crédito escalafonario anualizado	81
3.1.2 Modelo educativo, punto de partida para una evaluación integral del docente de Educación Básica	83
3.1.3 Programa de Carrera Magisterial	84
3.1.4 Evaluación Universal de docentes	87
3.1.5 Estándares de desempeño y evaluación docente	89
3. 2 ¿Hacia dónde concretarse la evaluación de los docentes?	91
3.3 La evaluación del desempeño docente, desde la investigación acción, la teoría fundamentada: una perspectiva para el estudio de caso	93
3.4 Etapas de la investigación	100
3.4.1 Búsqueda de información	101
3.4.2 Acercamiento al desempeño docente: Objetivos y cronogramas	102
3.4.3 Técnicas e instrumentos para la recolecta de información	107
3.5 Exploración de resultados	109
3.6 Contexto	109
3.7 La evaluación del desempeño docente y la mejora profesional	111
3.8 Categorías de análisis, punto de partida para evaluar a los docentes	112

3.8.1 Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica. Conocimientos lingüísticos.	113
3.8.2 Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje.	113
3.8.3 Participación del docente en el funcionamiento de la escuela (Relación laboral – institucional) en un marco jurídico – administrativo.	114
3.8.4 Cualidades personales del docente.	116
Capítulo 4. Hallazgos sobre el desempeño de los docentes.	117
4.1 ¿De qué manera se perciben los profesionales a sí mismos?	117
4.2 Los beneficiarios del servicio educativo parte 1. La percepción de los alumnos sobre los docentes.	135
4.3 Los beneficiarios del servicio educativo parte 2. La percepción de los padres de familia sobre los docentes.	137
4.4 El desempeño docente a través de los resultados del logro educativo	138
4.5 La vinculación del desempeño docente y las categorías de análisis desde la óptica del Consejo Técnico y la práctica cotidiana.	138
4.6 Propuesta de mejora con relación a la evaluación del desempeño docente y el logro educativo	140
Conclusiones	145
Fuentes de consulta	150
Anexos	156
Anexo 1 Diez competencias para enseñar; Philippe Perrenoud	157
Anexo 2 Matriz de competencias docentes; José María Fernández.	159

Anexo 3	Criterios del Crédito Escalafonario Anual.	164
Anexo 4	Escala estimativa para calificar el Crédito Escalafonario Anual	165
Anexo 5	Ejemplo de Crédito Escalafonario Anual	166
Anexo 6	Modelo Educativo: Ámbitos de desempeño del profesor	167
Anexo 7	Factores y puntajes de evaluación del Programa Carrera Magisterial	170
Anexo 8	Factores de desempeño profesional de Carrera Magisterial	171
Anexo 9	Factores y puntajes de evaluación del desempeño profesional del Programa de Carrera Magisterial	172
Anexo 10	Estándares de desempeño en el Aula 2010	173
Anexo 11	Estándares de desempeño en el Aula 2012	174
Anexo 12	Registro observacional tipo 1 para docentes frente a grupo	176
Anexo 13	Registro observacional tipo 2 para docentes frente a grupo	177
Anexo 14	Registro observacional tipo 3 para docentes frente a grupo	178
Anexo 15	Registro observacional de una reunión de Consejo Técnico Escolar	179
Anexo 16	Cuestionario de docente frente a grupo	180
Anexo 17	Cuestionario para alumno	186
Anexo 18	Cuestionario a padres de familia	190
Anexo 19	Resultados de ENLACE 2012 – 2013	193

Introducción.

La evaluación es un tema que actualmente ha cobrado nueva relevancia e impactado en todos y cada uno de los aspectos de la vida escolar y por lo tanto en la labor profesional del docente. Gradualmente ésta ha ocupado un lugar preponderante en todos los ámbitos educativos; es parte primordial de cada uno de los elementos que conforman la gestión, organización y administración de los actores de una institución educativa. Por ejemplo, dentro del aula, la planificación y su valoración están ligadas tanto a los resultados como a criterios propios en función a desempeños, productos y evidencias de los aprendizajes esperados que los alumnos demuestran al finalizar un bloque, unidad, proyecto o bimestre.

El quehacer del docente no ha quedado al margen de tal estimación; múltiples programas de actualización profesional, modelos educativos, estándares e instrumentos implementados intentan valorar de manera integral su desempeño y quehacer cotidiano. Sin embargo, es preocupante que no haya una continuidad en la apreciación, ejecución, seguimiento y acompañamiento de dicho proceso, principalmente debido a la injerencia sindical en los procesos internos y externos de evaluación magisterial.

Como objeto de estudio, la evaluación del desempeño docente en educación primaria tiene poca literatura. Sin embargo, algunos de los trabajos e investigaciones halladas se relacionan principalmente con el aprendizaje de los alumnos, muy pocos sobre el desempeño docente. Algunos más consideran la importancia de establecer indicadores de la práctica profesional para asegurar una calidad del sistema educativo (entiéndase calidad docente). Además, en uno de los trabajos rescatados se toma en cuenta y resalta las características de la personalidad y la capacidad propia del profesorado para el logro de los aprendizajes de los alumnos, sin embargo, esta cualidad no es valorada.

Este trabajo parte de la premisa de que, no sólo los procesos pedagógicos, administrativos y organizacionales, pueden ubicar al docente como una entidad digna de investigar a través de su práctica cotidiana a través del estudio de caso.

Este tipo de indagación no pretende cosificar el desempeño del profesor; por el contrario, se prefirió de entre la selección de un grupo de categorías de análisis, aquellas que permitieron por un lado, caracterizar al docente como un ser humano con sus fortalezas y debilidades; por el otro, asociarlo con su quehacer profesional a la par de la mejora de su labor didáctica que potencializara su función frente al grupo para la concreción de su propia dinámica pedagógica y en este sentido, encuadrarla en un esquema cuantificable que permitiera verificar sus atributos profesionales.

La tesis presentada refiere la manera en que los diferentes actores que participaron, observaron e intervinieron en el proceso educativo, evaluaron el desempeño profesional de los docentes de educación primaria. Se fundamentó en un estudio de caso con el propósito de identificar los puntos de mejora relacionados con los siguientes tópicos el quehacer magisterial: dominio de saberes, perfil de formación, desempeño didáctico y su aportación en la organización de la escuela.

La implementación de una investigación sobre el desempeño profesional y la dinámica social de los involucrados en este proceso educativo a través del estudio de caso, sólo pudo delimitarse en un espacio y tiempo determinado; en el entendido de que toda sociedad es cambiante y evoluciona, por lo tanto, los resultados obtenidos son parte de un momento socio-histórico determinado, ubicando este corte metodológico entre julio a diciembre del año dos mil doce.

El estudio se realizó en la escuela primaria “Gregorio Torres Quintero”. En ella, el personal docente, alumnos y padres de familia permitieron reconocer a su escuela como un centro dinámico, en donde todos los involucrados son parte de un proceso académico y social con relevancia para la demarcación geopolítica y estructural a la que pertenecen: la Subdirección de Educación Primaria en la Región de Ecatepec, adscrita a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).

Con relación a las preguntas de investigación que desencadenaron este trabajo de tesis, se enumeran principalmente las siguientes: ¿De qué forma, pondera el desempeño profesional de los docentes para determinar sus áreas de oportunidad? ¿Cómo deben ser evaluados los docentes con una perspectiva integral? ¿De qué manera participan los docentes para co-evaluarse de manera profesional? ¿Hasta qué punto, el Sindicato ha promovido la evaluación permanente e integral del profesorado? Para dar respuesta a estas interrogantes, se partió de la hipótesis de que “una evaluación formativa permite mejorar el desempeño profesional de los docentes”.

Los objetivos planteados fueron encaminados a establecer una propuesta que permitió sistematizar la forma en que, los docentes pudieran ser evaluados a futuro de forma equitativa. Es decir, se obtuvo, analizó y diferenciaron los elementos históricos que sobre este tópico se han escrito para identificar los factores que en la praxis han favorecido o impedido su evaluación.

De manera general, la información recopilada para esta tesis se organizó en cuatro capítulos que detallan las particularidades realizadas para conformar esta noción sobre la práctica docente y su desempeño. El primer capítulo plantea una panorámica acerca del trabajo educativo. Los documentos revisados permitieron contextualizar al docente de Educación Básica como parte y producto de la globalización a través de las políticas educativas de fin de sexenio y de las cuales, la mayoría de los maestros aún se sintieron ajenos a ellas.

En este sentido, se reveló además ante el docente la forma en que los organismos internacionales han realizado a ojos vistos y a la vez, de manera oculta o a contra cara, una serie de políticas que los afectan directamente no sólo en lo económico, sino también en lo educativo. El desempeño docente pasó de ser un reto a través de la propia evaluación del profesorado, para convertirse en una estrategia gubernamental que atenta contra sus derechos básicos, entre ellos, la capacitación, actualización, profesionalización continua y permanencia en el servicio.

Si bien, los organismos internacionales (OCDE y Banco Mundial, principalmente) tuvieron una serie de buenos deseos para los profesionales de la educación, nos dejan entrever por medio de la implementación de políticas educativas su intención de educar para la competitividad. En este contexto, México implementó una serie de medidas para privilegiar la evaluación en diversos aspectos del sistema educativo, entre ellos destaca los promovidos por el Secretario de Educación Alonso Lujambio (2010), al establecer los criterios de evaluación del profesorado a través de indicadores de desempeño cualitativos.

En este sentido, el tipo de investigación presentado es de corte cualitativo, como se ha mencionado a través de un estudio de caso. Con esta metodología se tuvo la ventaja de interpretar los fenómenos producto de la dinámica social en que se desarrollaron los actores principales. No obstante, se recurrió a métodos cuantitativos para delimitar a través de datos numéricos algunas cifras que permitieron cuantificar los porcentajes que intervinieron en tal o cual situación.

Con la finalidad de tener una secuencia lógica, se realizó un cronograma a partir de un diagrama de Gantt, con el cual, se marcaron los tiempos de investigación, objetivos y acciones específicas para la confección de cada uno de los cuatro capítulos que conforman esta tesis.

El acercamiento empírico realizado fue sustentado por algunos instrumentos de recolección de información (cuestionarios, registros observacionales, material de consulta y exploraciones documentales), que permitieron identificar (al menos momentáneamente), los mecanismos que la comunidad escolar estableció para fortalecer los resultados institucionales derivados en el factor logro educativo y su relación con el desempeño docente.

En cuanto al capítulo número dos, este se dividió prácticamente en tres aspectos importantes para su investigación: el docente como objeto de estudio; El desempeño de la práctica profesional y lo más importante la evaluación de los docentes. Con la información revisada, se estableció un marco teórico que permitió delimitar en un primer momento al objeto de estudio y en un segundo

momento, obtener la información suficiente y necesaria para su disertación, además de demarcar las categorías de análisis idóneas para evaluar el ejercicio de los docentes.

Con la revisión del estado del arte se identificó la forma en que el desempeño docente y su evaluación han sido tratados como parte de un mismo proceso, se ofrecieron una serie de líneas de acción que empataron con este estudio de caso. Estas ideas oscilaron desde la postura filosófica del profesionalista de la educación ideal en un marco legal, hasta el punto de vista social, donde el profesor se observó como un ser humano, socialmente inmerso en una familia como padre, madre, hermano (a), esposo (a) y por supuesto, trabajador. Ambas actitudes estuvieron inmersas en una dinámica jurídico-administrativa- socio-laboral.

De igual forma, en este capítulo se estableció la secuencia promovida por el actual programa sectorial de educación, entre ellas, la identificación de las competencias generales, su origen, historia y la forma en que se convirtieron parte de la instrucción a través de un enfoque que aun pretende ser modelo de calidad en nuestro sistema educativo.

Este segundo capítulo cierra con una reflexión sobre la praxis educativa. Desde la manera en que puede generar alternativas para alcanzar el logro educativo de los estudiantes hasta la forma que permita fortalecer en cada docente su desempeño profesional a través de una evaluación pertinente, sistemática y objetiva.

El tercer capítulo abordó principalmente la metodología que se utilizó para llevar a cabo el estudio de caso. A partir del diseño y elaboración de las actividades de exploración, entre ellas la preparación, consulta de materiales, elaboración de los instrumentos de recolecta de información, los espacios para su pilotaje y finalmente confeccionar los cuadros de captura de investigación.

Se definió también la importancia del tipo de investigación por realizar. De igual manera, se ofrecieron los elementos para una perspectiva interpretativa a través de la información previamente recolectada. En este sentido, más que utilizar los

números fríos, se buscó la interpretación de realidades, como se ha planteado con anterioridad a través de seguimiento en el estudio de caso.

Es conveniente señalar que las experiencias vertidas por los sujetos de investigación concretaron de manera imparcial puntos de vista y emociones. De tal suerte que las percepciones de los padres de familia y los alumnos acerca de un determinado ámbito o estándar de desempeño del profesorado establecido en el cuestionario respectivo permitió un análisis sobre el docente y su quehacer como profesional de la educación.

El cuarto y último capítulo, incluyó los hallazgos de la investigación a través del análisis de los diversos instrumentos aplicados a los docentes, alumnos y padres de familia. En este sentido, las apreciaciones de los miembros de la comunidad escolar, develaron una serie de cuestiones ocultas y fueron referentes importantes desde diversas ópticas sobre el desempeño del docente de educación primaria.

La información recabada a lo largo de la investigación, fue más que suficiente y permitió depurar una serie de condiciones que dieron cuenta de la importancia del docente en una institución, la forma en que impactó en su trabajo desde las cuatro categorías seleccionadas para evaluarlos: dominio de saberes, perfil de formación, desempeño didáctico y su aportación a la organización escolar.

La comunidad aportó información relevante sobre cada uno los profesores, su historia y la forma usual en que realizan su trabajo. En este último aspecto, sobresale la efectividad de algunos profesores con relación a los resultados esperados; Que si bien, no van acorde con los requerimientos de la política educativa actual, les han permitido figurar en programas de evaluación y rendimiento del aprovechamiento escolar y en la aceptación de la comunidad escolar.

Es conveniente resaltar que en este capítulo, los profesores se percibieron de una manera egocéntrica, la comunidad coincide en algunos casos; otros son diametralmente opuestos a la propia percepción docente y su aceptación por los

padres de familia y alumnos. La triangulación realizada, tomó en cuenta las perspectivas de los docentes, sus aspectos personales y profesionales, esto se complementó como se ha mencionado con los puntos de vista de los integrantes de la comunidad escolar (padres de familia y alumnos).

Con esta información no sólo fue posible tener una evaluación espontánea sobre el desempeño de los docentes con mayor aprecio tanto por su trabajo, la forma de conducir al grupo, la manera de acercarse a los padres de familia y ser aceptados, además de los frutos reflejados en el aprovechamiento escolar, por ende, en el logro educativo.

En este capítulo se concluye con dos premisas. La primera refleja la relación entre los elementos teórico–metodológicos empleados, su verificación con la experiencia de los docentes participantes en el estudio de caso y la ratificación de los supuestos o hipótesis que confrontan la praxis del profesor, todas con las distintas visiones y enfoques otorgados por la comunidad escolar.

La segunda se relaciona con la importancia de evaluar a los docentes, no sólo desde diversos ámbitos o estándares de desempeño sino también de manera sistemática a lo largo del ciclo escolar, con un instrumento que permita detectar las áreas de oportunidad de los profesores y fortalecerlos a través de espacios de actualización y dentro de los mismos espacios del Consejo Técnico Escolar.

Con ello se intenta subsanar prioritariamente sus debilidades, establecer proyectos de intervención que permitan a corto plazo una práctica docente idónea y una profesionalización acorde a las políticas educativas en boga. En consecuencia, una evaluación metódica del profesorado permitirá fortalecer la práctica docente y además, el reconocimiento social del maestro, por ende también su fortalecimiento económico en el esquema de educación básica.

Finalmente, en esta tesis se incluyen conclusiones a las que se llegó al contrastar la averiguación teórica con la obtenida a través de los cuestionarios; las posibles líneas de investigación; algunas consideraciones y una sugerencia para evaluar de

manera sistemática a los docentes por aspectos a lo largo del ciclo escolar y otorgarle una evaluación sumatoria sobre el dominio de saberes, su perfil de formación, el desempeño didáctico y la aportación a la propia organización escolar.

Por último, se incluyó la relación de fuentes de consulta y los anexos utilizados (instrumentos para la recolección de información) a lo largo de la investigación, los cuales son el soporte teórico metodológico que permitieron identificar las categorías de análisis y su impacto en el estudio de caso.

Capítulo 1. Panorama de la evaluación al desempeño docente en la Educación Primaria

El presente capítulo sitúa la transformación del desempeño docente a partir del posible impacto de las políticas que definen actualmente la orientación de la educación básica en México, específicamente en la primaria pública. Para ello, se abordaron tópicos como la globalización, neoliberalismo, políticas educativas, mercado laboral, movilidad social, educación básica, perfil docente, formación profesional, clima del aula, dominio curricular, proceso de enseñanza, aprendizaje y primordialmente evaluación del docente.

Cada uno de ellos ubica el contexto socio-histórico cuyo propósito permitió un primer acercamiento al perfil del docente y su desempeño, para posteriormente establecer su alcance en el presente inmediato sobre el hecho y proceso educativo nacional. Por lo tanto, para una comprensión más amplia, se inicia el capítulo con la revisión de los factores de influencia en el marco de la globalización como contexto general, posteriormente con la revisión de las políticas educativas, iniciando por el plan de once años promovido en el lapso de 1959 a 1970, el cual no logró el objetivo de universalizar la educación primaria en dicha reforma, hasta la más reciente sustentada en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Este documento, no tiene la finalidad ni el interés en sí mismo de elaborar una monografía de la gestión y sus implicaciones en la Educación Básica. El propósito es brindar los elementos suficientes y necesarios para tener una visión con las nociones mínimas sobre los orígenes del objeto de estudio por investigar en el ámbito educativo.

... lo que ocurre en un contexto socio-histórico determinado... está sujeto a la influencia de factores endógenos y exógenos... los primeros, refieren hechos intrínsecos de la propia disciplina... académicos, científicos y epistemológicos... los segundos, son variables de índole social, política e ideológica propias de un contexto social... determinando de forma decisiva el desarrollo de una disciplina en particular... (Hernández, G. 2010:17).

Cabe mencionar que, si bien el discurso de las reformas de los últimos años van encaminados a elevar la calidad de la educación básica, en la práctica cotidiana existe una agenda parcialmente cumplida, con relación a la implementación en las escuelas de programa de actualización docente encaminado a subsanar las fallas metodológicas de la propia Reforma Integral de la Educación Básica.

Es conveniente recalcar que la vinculación del esquema de Educación Básica pretende dar los primeros pasos para establecer congruencia entre el aprendizaje progresivo de estos tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, aún no existe una estrategia específica y viable para ligar un nivel con el otro a corto plazo.

En este sentido, la vida social, por ejemplo, en los programas de fortalecimiento a la formación cívica y ética siguen en espera de aplicación; así como los programas para la vida productiva en secundaria. Ambos no concretan sistemáticamente una cultura científica que aliente entre los estudiantes la creatividad desde los primeros grados de estudio, como es el caso de la educación en preescolar, donde la creatividad es factor característico que este nivel.

1.1 Impacto de la globalización en la Educación Básica

La globalización es una noción que abarca un conjunto de procesos que por una parte homogeneiza al mundo y por otra, lo fracciona en un nuevo esquema y forma. Resulta oportuno comentar que de acuerdo a la Teoría del Caos (Barraza, 2003), en este proceso, la globalización funciona como un atractor, que hasta este momento ha sorteado cuatro fractales en forma de obstáculos, los cuales enumero a continuación: Basave (2002) considera que en “un nuevo paradigma estado centrista; el ambiente intelectual anti sistémico; el individualismo metódico o pragmatismo tecnocrático y la herencia de casi un siglo de ideologismo”.

Sin embargo, se considera que la globalización ya transformó al mundo (Dabat en Basave, 2002). Hoy por hoy sigue siendo un referente económico – social complejo, pero no tan delimitado como debiera contemplarse por los grandes

temas actuales. Algunos de estos temas, como la educación, han originado una gran diversidad de problemas adheridos a la misma globalización. Por lo tanto, contempla, tanto en el campo del conocimiento, como en la universalidad de intereses nacionales, internacionales y sociales una serie de procesos para que la gestión le permita por un lado, organizar la información de los currículos educativos y por otro lado, administrar los recursos para la universalización de la educación básica y media superior, permitiendo a los usuarios del servicio educativo, su inserción al mercado laboral con el perfil de competencia acorde a las exigencias económicas respectivas, en este caso, los propios docentes.

La globalización puede interpretarse en función a cuatro visiones del primer obstáculo, como el fin del estado nacional (Dabat en Basave 2002). Esto solo puede ejemplificarse con el caso de la comunidad económica europea. Sin embargo, no desaparecen los estados nacionales que la integran y en otro sentido, no se ha podido establecer una constitución única. Desde esta visión, en cambio, las relaciones económicas y sociales son consideradas como los agentes esenciales para las decisiones del mundo contemporáneo. Una de ellas es la educación y los agentes que intervienen en la misma.

Por otro lado, cabe mencionar que los organismos internacionales fomentan de manera sistemática sugerencias en materia de políticas educativas en los países de varias regiones como Latinoamérica, repercutiendo esas recomendaciones en México. Hecha la observación anterior, el paradigma estado centrista no considera a la globalización como un agente de cambio. Sin embargo, esta visión es producto del desconocimiento sobre este tema y su impacto en las relaciones internacionales y transnacionales que se vinculan en la comunidad internacional.

La globalización en su componente económico (modelo neoliberal) parte de una posición más allá de lo financiero. Si bien, plantea un discurso sobre el libre comercio, contempla como opciones fuera de sus fronteras, la movilidad internacional de capitales, informaciones y personas, es decir el capital humano.

En este orden de ideas, el financiamiento de los países más industrializados hacia los que están en vías de desarrollo, van encaminados principalmente a mantener solo cierto nivel de servicios; como los del sector salud, vivienda y en especial, la educación. Por lo tanto, no es su intención promover en otras naciones, un desarrollo científico y tecnológico que les permita superar su condición periférica.

Además, la globalización, ha favorecido la movilidad de información a través de la masificación de la tecnología (pero sólo en el desarrollo de competencias o habilidades básicas) con el uso del internet. Sin embargo, únicamente le permite subsanar el analfabetismo funcional en los países en vías de desarrollo en congruencia con la ley de la oferta y la demanda provocando un desequilibrio en la conformación de las mismas clases sociales, entre ellas, también las del magisterio.

Esta inestabilidad produce la movilidad de personas, enfoca sus esfuerzos hacia la competitividad económica, situación que en el profesorado no ha impactado, por la zona de confort que la autoridad y el sindicato le han otorgado por varias generaciones, motivo por el cual, consideran que no deben ser evaluados, por el simple hecho de estar en servicio y ser maestros. Por lo tanto, como producto de las sugerencias que los organismos económicos internacionales han recomendado a México, tiene como resultado el impulso de las carreras técnicas. En este se afirma que

“La globalización como neoliberalismo económico retoma como base histórica y tecno-reproductivas su posicionamiento ideológico-político y artificialidad considera a la globalización como un orden natural y como una opción sin alternativas” (Dabat en Basave, 2002:12).

Finalmente la globalización como una nueva etapa de desarrollo histórico, adquiere un carácter complejo e inédito. Este perfil está determinado por el fenómeno de integración funcional de actividades económicas internacionalmente dispersas; la concentración en tiempo espacio de actividades sociales en diferentes espacios geográficos y las nuevas relaciones internacionales.

Debido a esto, los tratados comerciales han sido la nueva moneda de cambio; las fronteras naturales están desapareciendo a través de las nuevas tecnologías, por ejemplo el uso más frecuente de teléfonos celulares y la navegación en las redes sociales por internet acercan a los individuos en un espacio geográfico virtualmente cercano; finalmente, las relaciones internacionales comparten todo los fenómenos sociales: migración, pobreza, rezago educativo, violencia en todas su modalidades.

No obstante, cada uno de estos aspectos de la globalización no implica puntos de vista excluyentes, por el contrario, están considerados como aspectos en un mismo proceso educativo, de por sí, complejo. Desde la perspectiva de Basave (2002) el plano social y cultural, ha dado un enorme salto en el despliegue espacial del capitalismo y los procesos de internacionalización y transnacionalización dando lugar a un tipo particular de modernización en las relaciones sociales y culturales. Sin embargo, estos aspectos dejan a un lado, la función social del magisterio para comprometerlo sindicalmente y ser parte del rezago educativo, principalmente por los mecanismos de evaluación a los que el profesorado considera como violatorios de sus derechos laborales.

En la teoría del caos, se insertan elementos para la comprensión de la globalización y su relación estrecha con el proceso educativo. Por ejemplo, a través de los principios básicos o fundamentales que la sustentan, Barraza (2003) explica que todos los fenómenos sociales son sensibles a condiciones iniciales que le dan origen, aunque no pueden predecirse, son deterministas. De entre su estructura, la teoría dice que está conformada por dos núcleos caóticos. Los atractores, conforman nexos entre las relaciones de poder (globalización) y la propia normatividad.

Los denominados fractales, constituyen la serie de elementos de la realidad y sus relaciones sociales que permiten recrearla. Por ejemplo, la relación entre las sugerencias de los organismos económicos internacionales y la implementación de políticas para el servicio educativo; necesidades del sector productivo; perfil de

egreso de los estudiantes del sistema educativo nacional, la evaluación de los docentes, entre otros tópicos.

No obstante, en atención a la globalización como parte de esta investigación, se ubica una vinculación de manera objetiva con los fractales, los cuales están conceptualizados con relación al ámbito curricular, el dominio disciplinar y didáctico, los estándares de logro educativo y la evaluación del desempeño del profesorado a partir del proceso educativo. Así como, parte de una realidad que está construida de significados sociales, producto de la implementación y aplicación de las políticas educativas sexenales en nuestro país.

Con relación al cruce de culturas, estas aparecen y están enmarcadas en diversos contextos, principalmente por el económico y social, por lo cual, a lo largo de este trabajo se plantean con relación al objeto de estudio a partir de la revisión de los diferentes contextos, tanto del ámbito político, (productos de los acuerdos de los diversos foros), como las sugerencias de los diversos organismos económicos. En especial de la O.C.D.E.; dichas acciones, aunque son del conocimiento empírico en la vida escolar, en la práctica forma parte de proyectos educativos aterrizados en el contexto institucional, los cuales, la mayoría de los docentes desconocen y van en detrimento de su propio desempeño profesional.

1.2 Los Organismos Económicos Internacionales y su relación con las políticas educativas en Educación Básica

Recordemos que desde el punto de vista económico, los organismos internacionales que determinan las políticas educativas en México son el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura por sus siglas en inglés (UNESCO), la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Aunque estos organismos internacionales están sostenidos por diversos países, carecen de características comunes.

Dadas las condiciones que anteceden, han redefinido sus posturas con relación a sus contradicciones internas, lo que debe tomarse en cuenta al analizar la corresponsabilidad que tienen en los procesos de cambio de la educación de los diversos países, en especial, en las naciones subdesarrolladas como nuestro país. A continuación se exponen tres de estos organismos económicos internacionales.

En primer plano, Alma Maldonado (2000), ubica cuatro ejes de análisis sobre los organismos internacionales en especial la relación del Banco Mundial con la educación superior. Actualmente esos ejes siguen vigentes en las políticas educativas, para el nivel básico como en los modelos de gestión: calidad-evaluación; educación básica vs educación superior; diversificación de opciones educativas y fuentes de financiamiento.

Resulta oportuno considerar como un punto prioritario la cuestión planteada con relación a la educación básica. Esta relación es importante en el sentido de que los involucrados, tanto en su función como docentes en el sistema de educación básica y al mismo tiempo como estudiantes y parte de la comunidad de educación superior, son quienes están sujetos a esta misma política con dos aristas extremas:

“Una de las políticas persistentes del Banco es que debe dar prioridad a las inversiones en la educación primaria y secundaria, por encima de la educación superior, porque las “tasas de rentabilidad social”, del primer tipo de enseñanza, son superiores a las del segundo... [Los niveles primario y secundario continuaran siendo los subsectores de mayor prioridad] en los préstamos que conceda el organismo...” (Maldonado, A. 2000:63-64).

El Banco Mundial mostró una preocupación especial por la educación primaria en el ámbito rural, para apoyarla, implementaron en nuestro país algunos programas compensatorios, como el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) cuyos objetivos principales fueron: elevar el nivel de aprendizaje en los alumnos de educación primaria; asegurar su permanencia en la escuela; mejorar la preparación de los docentes y reforzar la organización y administración educativa.

También en la época de los noventa, difundió y promovió el Plan de Actividades Culturales en Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), el cual rescata los principios de las Misiones Culturales de la época de Vasconcelos.

Con relación la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), al cual pertenece México desde 1994, lo compromete a participar en evaluación internacional con la finalidad de promover esencialmente el uso eficiente de los recursos que propicien el crecimiento económico de nuestra nación.

Por lo tanto, tiene entre sus compromisos, apoyar la formación profesional para fomentar el desarrollo científico y técnico que procuren asegurar el crecimiento económico y financiero en sus dos vertientes: interna y externa. Para conseguir este propósito, la OCDE...

“...evalúa el primer tramo de escolar a los 15 años de edad de los estudiantes, por considerar que define la edad en que determinan su futuro al incorporarse al mercado laboral...Estas evaluaciones internacionales buscan determinar el nivel desempeño de competencias básicas: [la comprensión lectora, resolución de problemas (matemáticas), y competencias científicas]...” (Alaníz, C. 2009:11)

Por otro lado, es importante reconocer que como respuesta a dichos compromisos, nuestro país estableció un órgano evaluador. Con el decreto de Creación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) en 2002, este organismo a pesar de tener el propósito de aportar los elementos para contribuir a una evaluación de calidad (Robles, 2008) en los sistemas de educación básica.

Sin embargo, debe reconocerse que estas acciones, aún no repercuten en algún programa específico de mejora derivado de la política educativa nacional, incluso, la mayoría de los interesados en la educación están en espera del análisis de los resultados recién obtenidos de los diferentes modelos e instrumentos de evaluación aplicados en la educación básica, como las pruebas ENLACE, PISA y EXCALE.

Como puede apreciarse, dentro de los compromisos adquiridos por nuestro país ante la OCDE, México a través de sus instituciones educativas, está sujeto a una

serie de mecanismos de evaluación externa (nacional e internacional) para medir la calidad de su educación.

En este sentido, La Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (ENLACE) (<http://enlace.sep.gob.mx/gr/>) ofrece información específica sobre los avances y limitaciones que sustentan los procesos educativos, entre ellos, la planeación, como instrumento para mejorar la calidad de la educación, su impacto en el logro educativo a través de mecanismos de transparencia, pero sin una verdadera rendición de cuentas.

Sin embargo, la finalidad de los mismos procesos de evaluación, corren no sólo el riesgo de usar sus resultados para convertirla, no en una herramienta de mejora educativa, (al aportar elementos que contribuyan a establecer programas focalizados e implementar proyectos de formación y actualización de maestros) a partir de un diagnóstico situacional real, sino en un instrumento político, donde los intereses de una minoría, perjudique el interés general en contra del mejoramiento del servicio educativo y por lo tanto, la información obtenida sea utilizada como mecanismo de control discrecional a favor o en contra de los docentes de educación básica.

“Enlace, por ejemplo es una prueba que tiene como principal objetivo proporcionar información diagnóstica de los temas y contenidos que los alumnos evaluados no han logrado aprender bien en ciertas asignaturas... Los educadores deben tomar seriamente sus contenidos tratando de entender en qué medida la práctica educativa puede estar fallando y en qué puede fortalecerse” (SEP, 2008:23).

Con relación a “The Programme for International Student Assessment” [PISA] (pisa.oecd.org/document/) cuya traducción en español podría ser “Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes” (por sus siglas en inglés). Este programa también está “auspiciado” por la OCDE.

Por lo tanto, tiene como objeto y compromiso, evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria ha adquirido algunos de los

conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber o sociedades del conocimiento.

Por tal motivo, cada tres años, evalúan las competencias de los estudiantes, con énfasis en las áreas de matemáticas, español y ciencias (esta última es diferente en cada aplicación). De acuerdo a los resultados de las pruebas PISA, éstas las cuestiones que ofrecen, son información sobre el impacto en la mejora de la calidad educativa (SEP, 2008)

Es preciso señalar que aunque el trabajo de PISA es informar a la OCDE sobre aquellos países que han alcanzado tanto un buen rendimiento, como el reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, no establece metas ambiciosas para todos los países. Actualmente, los resultados no inciden por igual en las políticas de mejora educativa planteados en los programas gubernamentales.

Con relación a la información obtenida y equipararlos con los otros países miembros de la OCDE, así como la forma en que los gestores destinan y utilizan el gasto programado en el sector educativo. De lo anterior, entonces y sólo entonces, podemos observar la manera en que el gobierno puede dar cuenta del porqué de los resultados conseguidos, en la educación básica al analizar algunos datos, como los presentados en la siguiente tabla.

Tabla 1 Comparativo entre el PIB, los docentes y el nivel educativo.

Indicadores				
	PIB	Gasto educativo en educación básica	Gasto promedio por estudiante	Educación media
México	6.4 %	3.1 %	1, 694 US \$	24% bachillerato
Países de la OCDE	6.2 %	9.0 %	5, 832 US \$	Casi universal

Fuente: Elaboración propia con base en la información del documento de Alaníz, C. (2009). La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE, y todos los demás*

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), de la misma manera, evalúa las aportaciones que en materia de educación, pueden vincularse al mercado laboral.

Por lo consiguiente, aunque, la OCDE considera el crecimiento económico como una prioridad, para el caso de México, el BID manifiesta lo siguiente:

“En su reporte... plantea que la falta de competitividad, aunada a la falta de empleos calificados, generaron un círculo vicioso que las políticas educativas no pudieron romper... el país necesita equiparar la formación de competencias... México debe reorientar su oferta educativa... vinculada al sector productivo” (Alaníz, C. 2009:13)

Las recomendaciones que hace el BID, intentan impulsar y mejorar la matrícula en educación secundaria y el bachillerato. Así mismo, sugiere para este último, incrementar los recursos y reorientar la oferta educativa hacia carreras de formación técnica y evitar saturación en la demanda de las carreras tradicionales sin una oferta y demanda en el mercado laboral.

En este sentido, cada uno de los organismos económicos internacionales desde sus respectivas ópticas, dieron prioridad a cada uno de los niveles que conforman nuestro Sistema Educativo Nacional a través de programas y proyectos que fortalecieron a cada uno de ellos y pudieron vincularse de manera natural en el mercado laboral.

Estas prioridades fueron producto de las diversas sugerencias de los diferentes foros internacionales, que enfatizaron su interés sobre el derecho a la educación básica y a la universalidad de la misma, sin que esto se haya concretizado en el mediano y largo plazo. Sigue habiendo pendientes en la cobertura de los servicios relacionados a la educación básica.

Finalmente, una de las recomendaciones de la OCDE fue reforzar la importancia del papel que juegan los docentes. De la misma manera, determinaron cuáles debieron ser los estándares que clarificaron la práctica docente. Con lo anterior, es posible, al menos en teoría, garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad.

Con todo esto, se pretendió atraer a los mejores candidatos y en esa búsqueda, profesionalizarlos desde la propia selección, contratación, y evaluación de

docentes. Todo con la noble finalidad de vincular al docente con su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas, sin embargo, debe hacerse una revisión puntual a los programas implementados en las instituciones formadores de docentes, para que sea el primer filtro hacia las escuelas del sistema educativo nacional.

1.3 Los Foros Internacionales y el derecho a la Educación Básica

Los diversos foros internacionales, globales y regionales conformaron una serie de acuerdos políticos en materia de educación, en especial la básica. Estos tienen una secuencia y relación con las estrategias y acciones encaminadas, hacia el rescate de una agenda pendiente. A continuación, a partir del análisis respectivo, son detectados algunos puntos para establecer las bases para una investigación a partir de dichos acuerdos.

En este orden de ideas, las sugerencias en cada uno de esos espacios internacionales pueden explicar las tendencias de la educación básica en nuestro país. Por lo tanto, el análisis versará sobre, si los procesos educativos de los países de cada región, entre ellas, Latinoamérica y en consecuencia, México han sido beneficiados por estos acuerdos.

El primero de los acuerdos internacionales es la Conferencia Mundial sobre educación para todos (Jomtien,1990). En esta reunión, los diferentes países trataron el tema del derecho a la educación, como un derecho fundamental para todos; por lo tanto debiera ser una condición indispensable hacia los individuos; en especial la educación básica, De la misma manera, los docentes en servicio, obtener una visión amplia de este derecho universal de la educación básica.

“Estos acuerdos toman en cuenta las siguientes esferas de acción con relación a la educación básica: la forma de tener acceso universal a la educación primaria y terminación de la misma. Establecer un plan de mejora en los resultados de aprendizaje. La ampliación de los servicios de educación básica. Para efecto de universalizar el acceso a la educación básica con equidad los participantes (autoridades) establecieron diez artículos”, (Jomtien, 1990)

La importancia de este foro, además de la universalización de la educación básica, es el de iniciar un proceso de mejora en donde los docentes no sólo la ofrezcan para todos, sino sea de calidad.

El segundo foro mundial analizado fue elaborado por la “Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI” conocido también como “El Informe Delors” (Delors, J. 1996) En uno de los apartados, hace referencia a que la educación básica debe ser cursada en todo el mundo, y no sólo para los que están en edad escolar, sino ampliar este derecho a los adultos, en especial a los analfabetos. En el capítulo dos de dicho informe dice que:

“La política de educación debe diversificarse suficientemente y concebirse de modo que no constituya un factor adicional de exclusión. La socialización de cada individuo y desarrollo personal no deben ser dos factores antagonistas. Hay que tender hacia un sistema que se esfuerce en combinar las virtudes de la integración y el respeto de los derechos individuales”. (Delors, J. 1996:66)

A pesar de los esfuerzos realizados por los diversos involucrados en la educación, (Delors 1996) ésta no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura del vínculo social. En cambio, se espera que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, como factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional.

La escuela sólo puede llevar a buen puerto esta tarea si, por su parte, contribuye a la promoción e integración de los grupos minoritarios, para movilizar a los interesados, cuya personalidad debe respetar.

Sin embargo, la descomposición de la sociedad mexicana, producto de la inseguridad, parece ser tomada de manera cotidiana y natural, ajena a las políticas educativas, entre ellas la promoción de los valores.

En este sentido, los sistemas educativos deben responder a los múltiples retos que la sociedad de la información proyecta, sin perder de vista su función: un enriquecimiento continuo de los conocimientos y del ejercicio de una ciudadanía adaptada a las exigencias de nuestra época.

En el capítulo cuarto de dicho informe, hace referencia a que, los contenidos de la educación básica necesitan fomentar el deseo de aprender a aprender y manifiesta que: “La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser”. (Delors. 1996).

Los pilares de la educación sintetizan la finalidad de una educación universal. El primero de ellos “Aprender a conocer”. Considera que al combinar la cultura general suficiente y amplia puede llegar a la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias.

Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Este pilar puede lograrse a través de una verdadera e integral reforma educativa.

Por lo que respecta al mismo contexto en educación primaria, ¿de qué sirve cambiar Planes y Programas, libros de texto y procedimiento de evaluación si los mecanismos de asignación de calificaciones siguen igual? Con la perspectiva del pilar enunciado con anterioridad, ¿Debe cambiar el mecanismo de promoción, pasar de un sistema numérico a un sistema de desarrollo de potencialidades? La respuesta a esta interrogante implica a su vez, cambiar la manera de evaluar a los estudiantes.

Con relación al segundo pilar, “Aprender a hacer”, Establece que la finalidad no es adquirir una calificación profesional sino, de preferencia, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones, entre ellas, trabajar en equipo. Por lo tanto, en el marco de las distintas experiencias sociales ofrecidas a los jóvenes y adolescentes, debe partir del contexto social o nacional, producto de la enseñanza por alternancia.

Con respecto a “Aprender a vivir juntos”. Establece que, es pertinente desarrollar entre los estudiantes la comprensión del otro y su propia percepción, ambas permiten formas de interdependencia para realizar proyectos comunes.

En consecuencia, es una invitación para prepararse para tratar conflictos y respetar los valores en un marco de pluralismo, comprensión mutua y paz. Sin embargo, si se parte de la idea de no puede darse lo que no se tiene, de igual manera, se reafirma la idea de que, si el docente carece de alguna competencia o no la ha desarrollado a pesar de tener un título.

Entonces, ¿cómo puede establecerse la empatía con el sujeto al cual va a intentarse desarrollar tal o cual competencia? En la educación básica, una de las competencias a desarrollar va encaminada al manejo de situaciones y la otra a la convivencia, ambas, no son académicas, sino de la categoría del orden observable, las cuales son más difíciles de evaluar, por ejemplo, el desempeño profesional en la práctica docente.

El último pilar, denominado “Aprender a ser”. Pugna por favorecer la personalidad del individuo en condiciones para beneficiar su capacidad de autonomía, juicio y responsabilidad personal.

Sin embargo, considera que no es conveniente menospreciar en la educación a ninguna de las posibilidades para que se desarrollen diversas competencias de cada individuo identificables como las habilidades de: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, acciones propias de la planeación pedagógica compartida, la centralidad del aprendizaje y la equidad en oportunidades del mismo.

Al retomar el pilar anterior, los docentes en servicio, parten de la reforma para desarrollar competencias en los alumnos, obligarse a la autonomía de aprendizajes esperados de los estudiantes, atender particularidades de ellos, de cada contexto tanto institucional como personal, dar pauta al fomento para el perfeccionamiento pedagógico a través de la planeación pedagógica compartida.

Por las consideraciones planteadas y mientras los sistemas educativos formales den prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, ya no importará concebir a la educación como un todo.

En cambio, con esa concepción es de suma importancia que la inspiración y orientación de las reformas educativas, incidan tanto en la elaboración de los programas, como en la definición de las nuevas políticas o enfoques pedagógicos.

La educación además de ser universalizada, debe ser pensada para toda la vida en los siguientes términos: "El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. (Delors, 1996:121)

La educación permanente concebida por Delors (1996) va mucho más allá de lo que hoy ya se practica. Particularmente en los países desarrollados a saber. Por ejemplo, la optimización de recursos y el fomento a las redes escolares a través de las actividades de nivelación, de perfeccionamiento, de conversión y promoción profesionales de los adultos para una evaluación permanente.

Esta forma de ofrecer y recibir educación a todos conlleva a los múltiples fines que la educación puede realizar. Por lo tanto, los involucrados establecerán las políticas educativas. Los ejecutores de las mismas, tendrán la misma línea con relación a las asesorías o talleres para subsanar deficiencias, tanto en la formación de los docentes de educación básica como en las acciones de seguimiento en el ámbito laboral.

En consecuencia, lo mismo sucede cuando se trata de brindar una segunda o tercera oferta educativa. Es decir, al satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal que ha de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica. En este sentido, la sociedad es quien debe ser la depositaria de todas las posibilidades de educación a lo largo de la vida de todos los individuos.

El tercer Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) promueve por una parte, con el enriquecimiento y la generalización indispensables de la educación básica

(de ahí la importancia de la Declaración de Jomtien), por otra, ratifica los Acuerdos de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Pero a diferencia del primer foro, establece estrategias de un Marco de Acción con la finalidad de lograr los objetivos de educación para todos para el año 2015 a más tardar, presentados en conferencias regionales celebradas entre 1999 y 2000.

“Los participantes en este foro proponen: las necesidades de aprendizaje básico para todos pueden y deben ser satisfechas de tal suerte que sea adecuado a las necesidades de la vida cotidiana. Un objetivo es lograr... los mecanismos necesarios y garantizar parámetros más elevados de aprendizaje en lectura, aritmética y competencias para que los alumnos se desenvuelvan en el mundo que les ha tocado vivir.” (Dakar, 2000).

El cuarto acuerdo internacional fue La Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (2000). En ese acuerdo se elaboró un documento histórico que plasmó la aspiración de los pueblos de las Naciones Unidas para construir un mundo mejor y más seguro en vísperas del siglo XXI; un mundo más pacífico, próspero y justo, unido por los valores comunes de la libertad, la igualdad, la solidaridad, la tolerancia, el respeto de la naturaleza y la responsabilidad compartida.

La declaración del Milenio también estableció un proyecto para hacer realidad ese mundo al que se aspira mediante la seguridad colectiva y una alianza mundial para el desarrollo. En consecuencia, otro de los objetivos fue la de alcanzar la universalidad de la enseñanza básica, eliminar las desigualdades de género en la educación básica. Para finalizar, la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, en su punto tres resume sus buenas intenciones “Un mundo sin miseria”:

“Durante el último medio siglo ha habido ganancias económicas sin precedentes... 1200 millones de personas viven con menos de 1 dólar al día. La combinación de extrema pobreza con extrema desigualdad entre los países, y frecuentemente dentro de ellos también, es una afrenta a nuestra humanidad común. Además hace que se agraven otros muchos problemas, entre ellos los conflictos. ...Tenemos que tomar medidas para reducir la pobreza extrema a la mitad en todas las partes del mundo antes del año 2015. (ONU, 2000:64)

Para los participantes en la Cumbre del Milenio, los siguientes sectores son prioritarios; en especial, los relacionados con el crecimiento sostenido y lograr que

la población de todos los países en vías de desarrollo puedan beneficiarse de la globalización. También, considera la creación de oportunidades para los jóvenes, de los cuales algunos se incorporarán al magisterio.

En otro orden de ideas, este foro tuvo el cometido de establecer puentes digitales. Las nuevas tecnologías brindan una oportunidad sin precedentes, para que los países en vías de desarrollo salten a las primeras fases del desarrollo. Por lo tanto, es indispensable hacer todo lo posible para maximizar el acceso de sus pueblos a las nuevas redes de información.

En este sentido, la profesionalización y certificación de los docentes en el programa Habilidades Digitales para todos es parte de, una evaluación con relación a diversos estándares de desempeño que lo obliga a mejorar su práctica docente.

Para finalizar, tiene que promoverse la solidaridad mundial. Los países ricos deben abrir sus mercados a los productos de los países pobres. También, han de proporcionar un alivio de la deuda más profundo y rápido; prestar una asistencia para el desarrollo más conveniente. Por lo explicado anteriormente, esto permitirá librar al mundo del azote de la pobreza extrema, desafío de la globalización.

Sin embargo, podemos responder a ese desafío con el arma de la educación, ya sea tradicionalista o por el enfoque educativo basado en competencias, actual perspectiva de la política educativa, la cual tiene el cometido de insertar al mercado laboral a la población económicamente activa, en especial, los egresados de la educación básica y media superior.

1.4 El reto de la evaluación del desempeño docente

Por lo que respecta este punto, la información presentada acerca del contexto social puede ubicarse a nivel regional, en la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación (El Salvador, 2008). La importancia de este foro regional, radica en la serie de temas concatenados en el aspecto social. En este sentido, con referencia a los aspectos sociales, en especial, tanto de España como de Latino América.

De la misma manera, se define la integración de las dos agendas educativas para recuperar el tiempo pasado y avanzar. Los participantes plantean que la educación latinoamericana enfrenta dos desafíos de enorme magnitud.

El primer desafío, recuperar el retraso acumulado en el siglo XX para responder a los retos futuros: universalizar la oferta de educación infantil, primaria y secundaria, para llegar a toda la población sin exclusiones, especialmente a las minorías étnicas. Otro de los aspectos es mejorar la calidad educativa y el rendimiento académico de los estudiantes. Al mismo tiempo, fortalecer la educación técnico profesional y reducir de forma radical la insuficiente formación de gran parte de la población joven y adulta.

El segundo desafío, vincular una educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento, a las formas de desarrollo científico, de innovación y a los nuevos significados de la cultura, con el logro un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de la desigualdad y de la falta de cohesión social.

“La formación escolar prevalente, como lo han demostrado las pruebas nacionales e internacionales aplicadas a la educación básica y en la media superior, no logra todavía desarrollar plenamente en los estudiantes las habilidades que les permitan resolver problemas con creatividad y eficacia, y estar mejor preparados para los desafíos que les presentan la vida y la inserción en el mercado laboral” (SEP, 2007:9)

De la misma manera, dos riesgos acechan particularmente a los gestores de las políticas públicas al enfrentarse a las dos agendas inexcusables (El Salvador, 2008). El primer riesgo, cumplir los objetivos pendientes del siglo XX con los mismos esquemas que los países utilizaron en el pasado. El segundo riesgo, considerar que los nuevos retos que proceden de la sociedad de la información y del conocimiento pueden abordarse como si la situación de la región fuera similar a la de aquellos países más avanzados.

Pero la traslación directa de los modelos de cambio educativo de los países desarrollados para resolver la situación en Latinoamérica sería un error. En

México, los retos de la educación básica son principalmente cuatro: la cobertura, la eficiencia terminal, la calidad educativa y calidad con equidad. El PROSEDUC (2007) establece como un criterio para la mejorar de la calidad el proceso de evaluación.

Este proceso, como parte de la gestión educativa (SEP, 2008) debe aplicarse tanto a la capacitación los profesores; la actualización de programas de estudio y sus contenidos; los enfoques pedagógicos; los métodos de enseñanza y recursos didácticos; como a la modernización y mantenimiento de la infraestructura educativa.

“La evaluación será un instrumento fundamental en el análisis de la calidad, la relevancia y la pertinencia del diseño y la operación de las políticas públicas en materia de educación...los indicadores utilizados para evaluarla deberán ser pertinentes y redundar en propuestas de mejora continua... ampliación de la cobertura, apoyo al ingreso y permanencia de los estudiantes, combate al rezago educativo y mejoras a la calidad y pertinencia...” (SEP. 2008:31)

En este orden de ideas, lograr que todos los alumnos iberoamericanos estudien durante doce años en la próxima década (Salvador, 2008) sin duda exige desarrollar, y ejecutar algunas de las iniciativas sugeridas a partir de enfoques sistémicos e intersectoriales para la enseñanza en los alumnos. Por lo tanto, dar prioridad a la educación inicial como mecanismo estratégico para remover las desigualdades iniciales y facilitar la vinculación de los niños con sus escuelas.

De la misma manera, es pertinente establecer estrategias de enseñanza innovadoras que mantengan a los alumnos en las aulas; por ejemplo, programas de refuerzo que eviten el retraso de los alumnos y las bolsas de repetidores que distorsionan el progreso de la mayoría de los alumnos.

La participación de las familias para que mantengan a sus hijos en las escuelas y les acompañen en la medida de lo posible en sus progresos educativos. Finalmente, el desarrollo de un currículo adaptado a las nuevas culturas juveniles y a la diversidad de los colectivos de alumnos.

Con relación a las ideas de González, J.F. (2010) con relación a las competencias que promueve la RIEB. Así mismo afirma, “como en toda reforma educativa, el docente es central para lograr resultados exitosos” (SEP, 2010) coincide con el planteamiento de la XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación; (El Salvador, 2008).

El objetivo último fue conseguir que más alumnos aprendan mejor y durante más tiempo a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, señalado en el informe de Delors. Sin embargo, esto no ha sido logrado a pesar de los progresos, debido a que exige aún un esfuerzo sostenido y colectivo para alcanzarlo.

Por lo tanto, es importante mencionar que, sin la competencia y la colaboración de la mayoría de los profesores, no será posible el cambio y la mejora de la educación. No obstante, actualmente, la situación de los profesores está inmersa en un conjunto de tensiones difíciles de resolver y refleja con nitidez la doble agenda que marca el desarrollo de los sistemas educativos de la mayoría de los países iberoamericanos. Una de ellas, la propia movilidad social de los docentes a partir de los programas de evaluación generados en la década de los noventa.

Además de generar tensión, también es un reto para continuar en el mercado laboral del servicio educativo en la educación pública.

“la principal contradicción con la que se enfrentan los docentes es la que deriva del nuevo rol que se les exige pero sin que se altere su estatus profesional. Se pide que sean competentes para dar una respuesta eficaz a la diversidad de los alumnos, integren su enseñanza en los parámetros de la sociedad de la información, sean capaces de interesar a sus alumnos, de orientarlos y de colaborar con las familias para que se impliquen en la acción educadora. Sin embargo, su formación, sus condiciones de trabajo, su valoración social y su desarrollo profesional se mantienen invariables en la mayoría de los casos” (Salvador, 2008).

Por otra parte; en lo referente a las políticas orientadas a la mejora del profesorado, no puede olvidarse la agenda pendiente del siglo XX: en especial las retribuciones, tiempo de enseñanza y dedicación; abordando al mismo tiempo las exigencias del presente: nuevas competencias y formas de enseñar, cambios en

la formación y el acceso a la profesión, desarrollo profesional, incentivación y evaluación.

Con respecto a la autoevaluación sobre el desarrollo de sus propias competencias y el impacto en el ámbito profesional, ha dejado una laguna tan grande que, los docentes asistentes a dichos cursos o diplomados tienen más dudas, que certezas, tanto en la interpretación de los enfoques de cada campo formativo, su relación con las asignaturas tradicionales, así como el establecimiento de líneas direccionales para registrar el desarrollo de las competencias de los estudiantes y los mecanismos de evaluación orientados a una nueva práctica docente.

En este contexto de reformas inacabadas con exigencias crecientes e imparables, docentes y autoridades educativas tienen la responsabilidad de identificar estos retos, desafíos y movilidad social. Con esta información obtenida, implementar una evaluación de seguimiento para re-direccionar o si es preciso, enfrentarse a los desafíos pendientes con nuevas estrategias.

Por supuesto, sin negar la importancia de muchos de los cambios iniciados en la formación inicial y en el desarrollo profesional de los docentes e incluso, partir de su capacidad para transformar, la cual puede ser interesante para generar otras estrategias y propuestas que contribuyan a los mismos fines desde lógicas diferentes.

Por lo tanto, al establecer diagnósticos situacionales, estos permitirán implementar a través de diversas estrategias las acciones pertinentes para mejorar la calidad del servicio educativo. Por lo consiguiente, el conjunto de propuestas que pueden presentarse para conseguir un profesorado mejor preparado y motivado, es benéfico para lograr una enseñanza de mayor calidad, y por ende, es un desafío necesario.

Por tal motivo, no puede olvidarse la compleja realidad de la profesión docente y su fuerte componente sociopolítico. En otras palabras, hay poco más de siete millones de docentes que trabajan en esta región en alguno de los niveles del

sistema educativo, cuyo financiamiento supone un porcentaje significativo del gasto público de cada país, además su actividad profesional directa afecta a casi un tercio de la población, la gran mayoría de niños y jóvenes, lo que a su vez tiene repercusiones indirectas en sus familias, en su entorno social y en la esfera productiva en donde desarrollarán su trabajo al término de sus años escolares. “La profesión docente está, sin duda, en el centro de la sociedad e impacta de una manera o de otra en todos sus componentes”. (Salvador, 2008).

Sin embargo, la mejora de la educación de todos los ciudadanos, no sólo contribuye de forma decisiva al desarrollo económico y social de los países, sino también, es una garantía para el fortalecimiento de las instituciones democráticas, para la liberación de las personas y para el ejercicio de una ciudadanía responsable y crítica. Por lo tanto, la consecución de los objetivos planteados, exige incorporar los avances en materia de comunicación, planeación y políticas educativas del siglo XXI para hacer frente a los desafíos pendientes. Una forma de fortalecer las instituciones democráticas: (Salvador, 2008).

“la construcción de la identidad iberoamericana ha de basarse en las raíces culturales, lingüísticas e históricas comunes, pero también en proyectos colectivos que se proyecten en el futuro y que manifiesten la fuerza y la solidaridad iberoamericana” (Salvador, 2008).

En este contexto, también ha de interpretarse las once metas (Salvador, 2008) que constituyen el núcleo fundamental de la educación que queremos para la generación de los bicentenarios. En este orden de ideas, sólo se mencionarán las metas 4, 5 y 9; sintetizadas a continuación.

Meta 4. Universalizar la educación básica y mejorar su calidad. Para lograrla, es necesario establecer estrategias que resuelvan el grave problema del rezago escolar y de iniciativas en múltiples campos para mejorar la calidad de la enseñanza. Así mismo, establecer que los estudios se realicen de forma equitativa.

Meta 5. Asegurar que todos los alumnos alcancen las competencias básicas. No sólo el acceso universal a la educación básica y las condiciones para su calidad

son imprescindibles. También, es lograr que todos los alumnos y alumnas alcancen las competencias básicas para proseguir estudios posteriores, incorporarse a la sociedad de forma activa y para ejercer sus derechos y deberes como ciudadanos libres y responsables.

En este sentido, supone ofrecer un currículo significativo que potencie, la educación en valores, la lectura y el uso de la computadora en el proceso de enseñanza y del aprendizaje. Estas competencias, reflejan las razones del perfil de egreso de la educación básica:

“1.- Definir el tipo de ciudadano que se espera formar a lo largo de la educación básica. 2.- Ser un referente común, tanto para la definición de contenidos como para las orientaciones didácticas que guían el estudio de las asignaturas que forman el currículo. 3.- Servir de base para valorar la eficacia del proceso educativo... ”. (SEP. 2009:42)

Meta 9. Cuidar el desarrollo profesional de los docentes. Lograr que el profesorado esté preparado y motivado para ejercer con acierto su tarea profesional, es sin duda el factor que más influye en la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello, es necesario cuidar la formación inicial y continua de los docentes, el acceso al trabajo docente y sus primeros años de desempeño profesional, sus condiciones laborales y su desarrollo profesional.

Sin embargo, hace falta al mismo tiempo, plantear nuevas estrategias que ayuden al profesorado, entre las que cabe destacar el apoyo a la creación de redes de escuelas y de profesores, la ampliación de los programas de innovación, evaluación de investigación educativa, y la formulación de proyectos de formación que relacionen la teoría y la práctica y que orienten de forma preferente hacia equipos de profesores que trabajan en la misma escuela.

El análisis de los textos presentados con anterioridad, buscan soluciones, así mismo, determinan que hay tres estrategias que no deben perderse de vista para lograr un adecuado manejo de los desafíos para América Latina. Estos desafíos, detectados por los organismos internacionales, forman parte de los Acuerdos Internacionales, recomendaciones y acciones a través de diversos proyectos en el

entorno nacional y regional, que deben realizarse para modificar los sistemas educativos, en especial, la educación básica.

“El proyecto formula estas orientaciones Primero. Utilizar los conocimientos y las herramientas de la sociedad de la información para conseguir con más rapidez y eficiencia los objetivos pendientes. Segundo. Implica al conjunto de la sociedad y no sólo al sistema educativo en los procesos de cambio. Tercero. Adaptar a la realidad desigual, plurilingüe y multicultural de la región los avances tecnológicos y científicos que se están desarrollando en el mundo” (Salvador, 2008).

No obstante, la educación como proceso social en constante movimiento, converge desafortunadamente en inestabilidad, pesar de las recomendaciones sugeridas por los organismos internacionales. Por lo tanto, es en la medida en que los involucrados en este proceso, establezcan compromisos y esfuerzos conjuntos indispensables para lograr a mediano plazo el logro de los siguientes objetivos:

Primero. La universalización de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) con equidad, no sólo para los alumnos en edad escolar, sino a todos los adultos a los que les haga falta.

Segundo. Modificar la currícula de tal suerte que no solo sean los conocimientos parte de los contenidos de aprendizaje, sino también desarrollar las condiciones pertinentes para fomentar y promover la capacidad de raciocinio, habilidades, competencias y valores con la finalidad de fomentar el deseo de aprender a aprender y aprender para la vida.

Tercero. Es necesario mejorar la práctica docente, desde el cambio de actitudes, hasta el desarrollo de aptitudes para que conviertan al profesorado en un profesional de la educación. Esto implica diagnosticar sus fortalezas y debilidades y lo que implica su ejercicio docente en la vida social, política y por supuesto en lo económico para promover el perfil de egreso de los estudiantes y alcanzar la movilidad social entre los estudiantes de educación básica.

Por consiguiente, para el logro de los objetivos planteados en los foros internacionales, es imprescindible partir de una serie de estrategias debidamente encaminadas y ejecutadas por las políticas educativas implementadas en la educación básica.

1.5 Políticas Educativas contemporáneas en Educación Básica

Este apartado pretende hacer un esbozo de las diferentes características de la política educativa mexicana. Para identificar algunos de los aspectos de la política educativa es pertinente identificar los siguientes indicadores (Prawda, 2006:89): cobertura, financiamiento y acciones de gestión que deben tomarse en cuenta en el proceso de consolidación del proceso histórico de la educación en México.

Sin embargo, hay estrategias que posicionan y evalúan las acciones de la política educativa, ligadas a los aspectos cualitativos sobre los referentes anteriormente expuestos. En el caso de México, la cobertura actual de la educación básica estima sus resultados por separado en los tres niveles que integran la educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

La controvertida obligatoriedad de preescolar presentada en el año 2002 no ha sido un impedimento para que, aquellos que no lo han cursado, puedan inscribirse en primer grado de primaria.

Actualmente, en primaria son doscientos días obligatorios, según calendario escolar. Sin embargo, al quitar días de reuniones de Consejo Técnico Escolar, asambleas político – sindical, licencias médicas, entre otras situaciones el resultado no es acorde con los días efectivos de clases.

El Estado Mexicano ha realizado esfuerzos por fomentar la investigación educativa con la finalidad de establecer decisiones de política educativa. Entre estas acciones, una autentica gestión escolar en la escuela primaria y el desempeño del profesional de la educación en primaria son dos puntos medulares y destacados en dicha estrategia gubernamental. “La política educativa del Estado Mexicano se

sustenta en el reconocimiento del papel del docente...favorecer el trabajo magisterial... que reconozca y estimule a los maestros...” (Prawda, 2006:111)

En México, las políticas educativas han transitado por varios modelos (Casassus, 2000) desde el modelo normativo implementado en los años setenta. En este estableció los primeros intentos de implementar los planes nacionales. Así mismo, entre los setenta y los noventa, la planeación estratégica como técnica y herramienta para poner en marcha la proyección del país deseado. Hasta el modelo actual de calidad.

En América Latina se considera que los procesos de transformación de los sistemas educativos tienen aspectos en común (Braslavsky, 2001). Principalmente los relacionados con la política educativa. Estos puntos de vista, suponen e inducen a la toma de conciencia y el cambio de escenario, además de la potencialidad de la educación como factor de crecimiento.

Sin embargo, con relación el Programa de Carrera Magisterial, como sistema de promoción horizontal, ha dejado algunos signos de que algo estuvo mal desde el principio.

Con relación a las ideas plasmadas en las Resoluciones de Chetumal, (SEP. 1974) desde entonces el gobierno federal ha intentado la renovación del sistema educativo. Una de las acciones para mejorar dicho sistema ha sido la búsqueda de estrategias de actualización del magisterio.

Asimismo sirvió de marco de referencia para la transformación de los planes y programas de estudios. En este sentido, la educación básica orientó sus acciones en dos direcciones (SEP. 1993).

La primera consistió en el fortalecimiento de los contenidos básicos. Con esta acción, determinó la conveniencia y factibilidad de acciones para el cambio curricular. Durante esta etapa del programa, implementaron el Programa Emergente de Actualización del Magisterio (PEAM).

La segunda acción fue encaminada a la elaboración del nuevo Currículum. Esta fase contemplo además de la consulta de varios miembros de la comunidad científica y también la opinión de los padres de familia. Cabe mencionar que, por ejemplo, se lanzaron convocatorias para la elaboración de los libros de texto gratuitos, sin embargo, no en todos los casos fueron publicados los ganadores.

El Programa para la Modernización de la Educación Básica también buscó el mejoramiento del personal docente a través del Programa de Carrera Magisterial. Es evidente entonces que, como parte de esa política, también se pretendía una remuneración que reconociera el papel profesional de la labor docente.

“Como respuesta a la dinámica del mundo de la producción y del trabajo, en 1995 la SEP y la Secretaria del Trabajo y Previsión Social crearon un proyecto para la Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación... para la certificación de conocimientos, destrezas y habilidades...” (Prawda, 2006:117).

En este mismo orden de ideas, a través de los contenidos del plan 1993, los niños adquirirían una formación ética mediante el conocimiento de sus derechos y obligaciones y la práctica de los valores. Finalmente, este plan de estudios desarrollaría las actitudes propicias para el disfrute de las artes y el ejercicio físico y deportivo.

“... el término [básico] no alude a un conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino justamente a aquellos que permite adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad creciente... uno de los propósitos... estimular las habilidades para el aprendizaje permanente...” (SEP. 1993:13)

Significa entonces que, partir del programa para la modernización educativa la vinculación en lugar de ser pedagógica, da más importancia a la esfera administrativa: número de docentes, asistencia laboral, número de niños inscritos, reprobados, eficiencia terminal, cobertura, estadísticas en general, por lo que descuida la principal dimensión: la pedagógica-curricular.

Posteriormente, la Reforma Integral de la Educación Primaria, (RIEB) cierra un proyecto ambicioso de vinculación y articulación de los tres niveles que conforman

a la educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Que en la práctica aún no se evalúa. En cambio, la política educativa nacional a partir del proeduc, establece con relación a la RIEB que:

“La Reforma Integral está orientada a la articulación curricular... elevar la calidad de la educación y que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con los medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Citado del PROSEDUC, SEP. 2009:11).

Sin embargo, los actores en el proceso educativo que pueden darle éxito a esta reforma no sólo son los alumnos, padres de familia, las autoridades educativas, sino fundamentalmente, los docentes frente a grupo. Por tal motivo, es necesario que los docentes puedan tener los conocimientos básicos (SEP, 2009) sobre: los contenidos de la reforma, su propuesta pedagógica; los avances en la investigación educativa; su vinculación con los problemas en la enseñanza y en el aprendizaje; una visión metodológica; y por último, una propuesta pedagógica que considere los conocimientos y experiencia de los docentes.

Para lograr los objetivos de la RIEB, les corresponde a los docentes, concretizar estos fundamentos en el aula a través de acciones propias de la gestión escolar.

“Realizar una planeación didáctica en concordancia con los enfoques de cada asignatura. Reconocer la forma en que puede instrumentarse en una escuela... desde la reflexión de su propia experiencia como docente. Establecer las actividades de aprendizaje y las formas de evaluación que articulen este enfoque” (SEP, 2009:2).

Con respecto a la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, a través de diversas estrategias como el concurso por las plazas para docentes, la evaluación universal de los docentes de educación básica, la profesionalización del magisterio en servicio, así como los programas de incentivos y estímulos económicos entre otras.

Es decir, establecer una serie de estrategias, que pueda garantizar a los responsables del sistema educativo, primero, que los docentes y quienes dirigen las instituciones del sistema educativo nacional hayan sido seleccionados de

manera adecuada; segundo, que los docentes estén formados adecuadamente y por lo tanto, reciban además de un sueldo digno, los estímulos correspondientes con relación al logro educativo de los estudiantes de educación básica.

El último componente, evaluar para mejorar, (ACE, 2008) es una de las bases para incidir en la calidad educativa. Significa entonces que, para generar políticas educativas debe partirse de evaluaciones objetivas. Lo anterior, justificó el establecimiento de estándares de desempeño para todos los actores del proceso educativo y evaluarlos de manera periódica.

Sin embargo, la realidad cotidiana de los docentes frente a grupo ha sido incierta, son evaluados con instrumentos obsoletos, en donde todos tienen el mismo valor, aunque en la realidad, se desempeñen de forma distinta en el ejercicio de sus funciones. Se pretende articular al Sistema Nacional de Evaluación y fortalecer la viabilidad de la educación a través de un objetivo que dice a la letra:

“El objetivo central de la Alianza es proporcionar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos... hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad, fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos” (Gobierno Federal. 2008:5).

Sin embargo, la Alianza por la Calidad de la Educación, ha generado un debate en torno a las políticas, direcciones y acciones contempladas en este acuerdo (Navarro, C 2009). Algunas de ellas en torno a la comunidad educativa nacional, pero sobre todo del propio magisterio de educación básica, quienes no la ven como una alternativa de mejora en el sistema educativo, sino como una estrategia, para dividir al magisterio nacional, a través de políticas discrecionales de promoción y distribución de recursos.

Capítulo 2. El docente de primaria como objeto de estudio

La finalidad de este capítulo es presentar una revisión sobre la docencia como línea de investigación. En segundo término, introducimos a los aspectos que conforman la labor del profesional de la educación, analizar la forma en que ciertas habilidades pueden repercutir en las aulas.

El desempeño de los profesores ha sido estudiado últimamente como uno de los factores de la práctica docente que impacta en la calidad de la educación. Como objeto de estudio se encuentra asociado a una serie de programas gubernamentales vigentes relacionados a mejorarla, entre ellos Carrera Magisterial, Programa Nacional de Formación Continua para Maestros en Servicio, Programa Escuela de Calidad, Programa para Atender el Rezago Educativo, entre otros.

En la revisión del estado del arte podemos ubicar varios trabajos que tienen por objeto analizar el impacto de programas de formación en el ejercicio profesional de sus estudiantes o egresados¹. También encontramos dos evaluaciones sobre el desempeño docente, el primero orientado a resultados de aprendizaje (Guzmán, 2008). El segundo sobre un proyecto de desempeño docente (Cánovas, 2009).

De acuerdo a Morales & Dubs, (2001), los indicadores de calidad del desempeño docente señalan que la motivación, pedagogía, educación permanente y estrategias metodológicas en el desempeño educativo definen la calidad de un docente. Concluyen que las características de la personalidad y las condiciones profesionales son de mayor importancia que la capacidad personal y la formación docente.

¹ Se tomaron como base los estados del conocimiento del volumen II del COMIE, relacionado con las prácticas docentes. Para su integración, se revisaron además, otras investigaciones de los estados del conocimiento. El primero, un artículo de la revista Sapien, sobre indicadores de calidad en el desempeño del docente del área de educación para el trabajo (Morales & Dubs, 2001). Las palabras clave de esta investigación son: La práctica docente, el perfil del docente, desempeño docente, indicadores de calidad; procesos y criterios de evaluación del desempeño. Finalmente, logro de resultados y logro educativo

Guzmán (2008) considera que la calidad de un sistema de evaluación, además de congruente, es importante porque a través de este, se obtiene información sobre el impacto que la actividad docente tiene en el logro de los resultados de aprendizaje de cada una de las diversas asignaturas del que conforman el programa educativo. Además se tiene la ventaja de propiciar la toma de decisiones de índole académica en torno a programas de capacitación y desarrollo del personal en función de los resultados obtenidos.

Cárdenas Jiménez (et al, 1996) hace una revisión bibliográfica de algunos teóricos del extranjero que, a decir de los autores Bernard Honoré (1980), Gilles Ferry (1990) y Donald Schön (1994) se inscriben dentro de una perspectiva práctica y coinciden en el rescate de las nociones de experiencia y la acción. Ambas con la intención de reposicionar las experiencias personales y profesionales y redimensionar al hombre desde contornos de corte ético-filosófico.

Por lo que respecta a los trabajos de Alba (1999), presentan los resultados de un seguimiento a educadoras y directivos que participaron en un programa “para la formación de maestros/as y alumnos/as de educación básica en los valores de la paz y los derechos humanos”.

La autora reporta avances y dificultades en la formación y ejercicio profesional de las prácticas de los maestros y en su conocimiento en relación con los temas revisados durante la formación, y a las prácticas de enseñanza que se promovieron en el programa. En sus resultados destaca el avance desigual entre el conocimiento de la temática por parte de los profesores y la operación en la práctica de una formación valoral.

“...Es evidente el desarrollo del conocimiento sobre los temas de paz y derechos humanos [...] sin embargo [...] deben realizarse de manera permanente un análisis crítico del propio desempeño de la labor docente que derive en un cambio de actitudes y conductas congruentes con los valores que se pretenden promover. La mayor dificultad observada en la práctica de las educadoras, pero sobre todo de las maestras y los maestros de primaria, sigue siendo la aplicación de técnicas para llevar a cabo la educación en valores (Alba, 1999:8).

Destaca además que las relaciones entre el personal de una escuela tiene un mayor peso que las características individuales de los maestros en la promoción de cambios en la práctica docente. Sin embargo, no se encontró alguna evidencia de que la formación y actualización académica, la edad o los años de servicio de las y los docentes determinen alguna diferencia en el proceso de apropiación de los valores y en los correspondientes cambios.

En correspondencia con su práctica profesional, el tipo de relaciones que se dan al interior del equipo de trabajo, tiene efecto en los resultados de los maestros y las maestras; en una de las escuelas donde era muy evidente el conflicto entre el personal, los maestros no mostraron un cambio positivo en su ejercicio docente.

...“en su avance de investigación, exponen los cambios que aprecian en la “visión y práctica” de directores de preescolar y primaria que estudian la licenciatura en educación plan’94 de la Universidad Pedagógica Nacional, así como los “factores que viabilizan u obstaculizan [su] aplicación [...] en el plano de la práctica”... (Alba, 1999:9-10).

Por su parte Weiss (2000), realiza una evaluación de los cursos de capacitación promovidos por el Programa de Atención al Rezago en Educación (PARE). Su evaluación considera tanto las opiniones de los profesores acerca de los cursos como “los indicios de innovación en la práctica”. El autor reporta que entre los profesores asistentes había una opinión favorable sobre los mismos. “Las referencias a la utilidad de los cursos eran menos frecuentes” [...] “después de algunos meses los contenidos eran menos recordados”.

También, el autor reporta un escaso impacto, el cual lo relaciona con las características de los cursos impartidos con las propuestas de innovación educativa.

Aunque, la mayoría de los asistentes a los cursos incorporaron nuevos elementos a su práctica, basados en sus concepciones previas sobre la enseñanza o las asignaturas. Sin embargo, hubo otros que no mostraron ningún cambio. Por lo tanto, los cursos de capacitación no garantizan por sí mismo, los cambios sustantivos e inmediatos en los estilos docentes, máxime cuando éstos, no son lo

suficientemente prácticos, además de no llevar un seguimiento y acompañamiento a través de una asesoría continua.

“El reto de mejorar el impacto de la capacitación en la práctica sigue vigente, aún si consideramos que los procesos de cambio son largos, consiste en articular adecuadamente elementos que permitan: a) Conmover concepciones arraigadas en los maestros sobre el aprendizaje y la enseñanza, b) Introducir una nueva concepción a través de lecturas accesibles, c) Proporcionar nuevas técnicas concretas, d) Garantizar su prueba en la práctica y el intercambio de experiencias al respecto, e) Dar un seguimiento a las nuevas prácticas (Weiss, 2000:272).

En lo concerniente a los últimos trabajos de Lozano, Rodríguez y Valdivia, (2001), exploran esta temática desde estudios de opinión de los egresados respecto de la utilidad de la formación recibida para su práctica profesional. Su investigación reporta información cuantitativa sobre los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional. “de los egresados el 74.5% está ubicado en el sector de servicios educativos, y prácticamente todos (73.8%) se desempeñan como profesores y orientadores educativos”.

Algunos autores le imprimen a determinados aspectos de su práctica profesional cotidiana, por ejemplo Ramos y Secundino identifican tres tipos de contenidos que se trasladan la nueva visión y práctica de los profesores como directivos. Estos contenidos son “la gestión participativa, el sentido moral de la profesión y la planeación y evaluación de las actividades en la escuela” (2001: 4). También, establecen los “factores que viabilizan u obstaculizan”, “el traspaso de los saberes adquiridos a la situación de trabajo” (p.1). Por lo que señalan tres de esas incidencias: “historia de las escuelas y agentes educativos; movilidad del personal y necesidad; claridad en la aplicación de los proyectos” (2001: 4).

Por otro lado, el trabajo de Ávalos (2001) indaga en torno a los efectos en el ejercicio profesional de los maestros de un programa de especialización en matemáticas. A diferencia de los anteriores, en éste se explora el impacto en la transformación de los significados de los docentes sobre sus prácticas.

La autora reporta que durante la especialización se apreciaron cambios en los “significados de los docentes sobre su práctica” en tres aspectos: el papel como docentes, la planeación didáctica, y la metodología de enseñanza.

En los trabajos descritos se aprecian diferentes niveles de logro y aproximación en el estudio del impacto en la práctica de programas de formación de maestros. Los estudios de opinión, aunque indican aspectos de los programas que los estudiantes consideran valiosos o inapropiados, muy poco dicen acerca de los aspectos específicos de las prácticas que logran modificar los maestros.

En cambio, los estudios que indagan sobre la temática a partir de enfocar lo que dicen y hacen los maestros acerca de su ejercicio profesional, describen aspectos o situaciones concretas donde los programas de formación logran un cierto efecto en el ejercicio profesional.

Por lo que respecta a las condiciones materiales en las que los maestros desarrollan su trabajo cotidiano, han señalado las formas en que éstas estimulan o limitan las posibilidades de instrumentar prácticas de trabajo como las propuestas en los programas de formación, lo cual evita esta formación y por lo tanto, el ejercicio profesional para establecer relaciones lineales entre los programas de formación y el desempeño profesional.

No obstante, a excepción de los trabajos de Weiss (2000) y Alba (1999) en general los textos tienden a valorar el impacto de los programas desde lo que los maestros, también en su condición de estudiantes, reportan como experiencias de cambio en las que se involucran en sus escuelas.

Las diferencias reportadas por Weiss entre las opiniones favorables de los maestros sobre los cursos y el escaso impacto de los mismos en las aulas, sugiere la necesidad de considerar en este tipo de estudios no sólo las opiniones y experiencias reportadas por los maestros, sino también las prácticas concretas de los maestros tal y como tienen lugar cotidianamente en las escuelas.

En otros de los trabajos rescatados en el COMIE, (2012) Rosas C. (1996) reporta parte de una investigación en proceso, tendiente a analizar el problema de formación de los maestros en servicio en escuelas primarias del medio rural mexicano, a quienes se dirigen algunos de los programas de capacitación y actualización, con el objeto de apoyarlos para su mejor desempeño.

La autora esboza un panorama sobre la problemática general del campo de la capacitación y actualización de maestros, estableciendo que con estas denominaciones se designa la tarea mediante la cual las autoridades educativas hacen llegar a los profesores, la preparación necesaria para el desarrollo de los proyectos educativos nacionales. Por ello –puntualiza– la capacitación se ha convertido en una acción permanente, de gran trascendencia para el desarrollo del país.

En este sentido, la autora revisa varias investigaciones para exponer sobre la situación de los maestros en servicio y de sus necesidades de apoyo y superación. Estas tienen como denominador común varios posicionamientos, por ejemplo: la revelación de un maestro preocupado por la supervivencia de los suyos; como docente agremiado cuyo trabajo se encuentra frecuentemente condicionado a las negociaciones que se realizan en la cúpula sindical; como profesional devaluado que nunca está lo suficientemente preparado para ir a la vanguardia de los cambios.

El profesor se encuentra aprisionado por la normatividad y la cultura escolar. Pero también, el docente en servicio se reconoce como el personaje imprescindible en la promoción de los proyectos educativos nacionales, sin los cuales las reformas no tomarían forma en las aulas ni mucho, menos en las escuelas públicas de educación básica.

Rosas C. (1996) caracteriza la heterogeneidad del problema de la capacitación y actualización de docentes, a partir de diferentes dimensiones: la formación inicial de origen, sus procesos de actualización, sus condiciones de trabajo, sus actitudes ante la profesión, sus relaciones gremiales, sus expectativas, sus

relaciones con la comunidad y la naturaleza específica de la función docente que despliega cada uno.

Por lo que respecta a las investigaciones efectuadas sobre calidad de la educación ha detectado que no todos los maestros trabajan en las mismas condiciones. En este aspecto, los docentes que se ubican en zonas rurales e indígenas son quienes desarrollan sus prácticas en condiciones no apropiadas. También, son los que menos acceso tienen a los programas de actualización y capacitación continua.

En un tercer tópico, la autora revisa las respuestas que, a través de diversos programas articulados con la formación y actualización, el Estado ha ofrecido para avanzar en materia educativa, incluyendo el de Carrera Magisterial de 1993. Para Rosas, la mayoría de las soluciones puestas en práctica no son innovadoras, sino reproducen de manera lineal, el discurso oficialista.

“... diversos programas articulados con la formación y actualización...reproducen el esquema de cursos y materiales ofrecidos a los maestros para que cumplan con los nuevos programas, pero sin hacerlos partícipes ni del proceso de cambio ni del diseño del proceso de capacitación, lo cual no disminuye la brecha entre lo que se espera de los maestros y el apoyo que se les ofrece mediante los cursos”. (Rosas,C 1996:117).

En la última sección, Rosas (1996), recoge las aportaciones de algunas investigaciones sobre la vida escolar y el desempeño de los docentes, resaltando aquellas que conceptualizan las prácticas docentes de una manera particular: como conjunto de relaciones que la convierten en una realidad compleja y dinámica, conformada tanto por elementos objetivos como subjetivos.

Por lo tanto, se reconocen diferentes dimensiones de la práctica docente: personal, interpersonal, institucional, social, didáctica y valoral como base para ser trabajadas y analizadas por el propio maestro. Además se trata de reconocer la práctica en todo su dinamismo, recuperar su historia, sus elementos constitutivos, situarse en ella y reconocer todas sus dimensiones, lo que implica tomar distancia

para volcarse después hacia ella con una perspectiva diferente, estableciéndose un proceso dialéctico y dinámico de comprensión y transformación.

“Desde esta perspectiva [...] los maestros se constituyen en grupos de reflexión, de trabajo, de aprendizaje y de transformación en torno a sus prácticas, rebasando las actuales nociones de capacitación y actualización. [...] un proceso de formación y no sólo de actualización y capacitación, en donde subyace una epistemología basada en la construcción del conocimiento desde la cotidianeidad, por parte de los mismos sujetos que la viven. Es a partir del conocimiento y construcción acerca de su práctica y de las dimensiones que la componen que existe la posibilidad de transformarla.” (Rosas C. 1996:157).

A partir de estas ideas, el desempeño profesional como objeto de estudio en los docentes de educación primaria, tiene una importancia fundamental para hacer los comparativos respectivos con relación a la propia práctica docente, el logro educativo y la calidad de la educación pública en México.

2.1. ¿Qué hay sobre el docente de primaria como objeto de estudio?

Si analizamos los discursos de las últimas décadas encontramos grandes semejanzas: “mejorar” tal o cual estrategia del proceso educativo. Ello aplica tanto a la infraestructura, como a los planes y programas, y finalmente en el mejoramiento del profesorado.

A partir de estos supuestos se incorporan elementos necesarios para las reformas educativas que, a través del discurso oficial, sospechan que los trabajadores de la educación ignoran su propia profesión. Es decir, para los responsables del Sistema Educativo Mexicano (SEM), cada implementación curricular podrá establecerse, siempre y cuando, se establezcan acciones de profesionalización. En cambio, dejan a un lado, las propias experiencias de los docentes.

Con la ejecución de las tácticas de mejoramiento profesional, en la práctica cotidiana solo efectúan una jerga de palabras adecuadas para “subsana” el manejo del lenguaje innovador, producto de la nueva política educativa y olvidándose de una eficaz recuperación de saberes de los profesores así mismo

de los procesos y criterios de evaluación del desempeño del docente para contrastarlos con el logro educativo de los estudiantes a su cargo

Sin embargo, los profesores desde la óptica de Sacristán, (2009) tienen algunos inconvenientes para precisar cuál es su función dentro del sistema educativo. En consecuencia, la autoridad respectiva, intenta con calzador, en un relativo corto plazo, incorporar a su lenguaje, tanto modelos como conceptos de paradigmas educativos importados de otros países.

En este sentido, esta perspectiva provoca un estado de latencia, porque, cuando el docente mexicano en especial, ha encontrado el sentido del léxico de una política “vigente”, la autoridad intenta vincularla a una nueva forma de enseñanza, sin tomar en cuenta las condiciones idóneas para adquirir, manejar y precisar dicha política educativa.

“Las reformas educativas...casi siempre consideran ignorante o incapaz al profesorado, de ahí que cada ley venga acompañada de una “novedosa” jerga de conceptos y modelos específicos para mejorar el trabajo del profesorado en sus centros...” (Sacristán, 2009:170)

En las últimas décadas, la política educativa ha encaminado sus esfuerzos para que el profesorado se vincule con un nuevo lenguaje especializado: el de las competencias. En cambio, desde la visión de esta política orientada en el binomio calidad–eficiencia, se responsabiliza a los docentes sobre la instrumentalización del conocimiento y su manejo didáctico.

Sin embargo durante el proceso de formación de los docentes, o en su instancia como profesores en los centros educativos, no hay una actualización o capacitación permanente con los estándares de calidad que pretenden evaluar.

Por lo tanto, es necesario establecer acciones que den seguimiento a los procesos y criterios de evaluación del desempeño de los maestros en servicio. Desde esta óptica, no sólo es necesario plantear el discurso sobre la educación basada en el modelo de competencias, sino también, los procesos y mecanismos de actualización a los que logran acceder la mayoría de los profesores.

Para ello, es necesario hacer una revisión de los perfiles del docente y por ende, la forma en que inciden en su desempeño profesional. Por lo tanto, es imperante tomar en cuenta las características que distingue a un docente como experto o novato. (Elliot en Sacristan. 2009)

“...los expertos acumulan un extenso rango de experiencia situacional; adoptan decisiones basándose en dicha experiencia y en su intuición; poseen la habilidad de la interpretación y comprensión profunda de los contextos de actuación; emplean una racionalidad deliberada [no calculadora, ni instrumental], para mejorar sus intuiciones globales; y su acción no está desligada de valores y posiciones ético/morales...” (Eliot en Sacristán, 2009: 199).

Sin embargo, hablar del docente de educación primaria mexicano, nos remite a una figura del ámbito organizativo, (SEP, 1982) como el personal que labora para la Secretaría de Educación Pública y desempeña funciones pedagógicas en un plantel. Sin embargo, esta descripción no lo define con exactitud.

A partir de este vacío, es menester, dar respuesta a las siguientes cuestiones para determinar al docente como nuestro objeto de estudio. ¿Cuáles son sus funciones pedagógicas? ¿Cómo debe realizarlas? ¿A quién van dirigidas sus actividades? ¿Qué implicaciones sociales y culturales repercuten en la sociedad? ¿Por qué esta figura es necesaria dentro de un esquema político?

En este sentido, puede ahondarse en las obligaciones vigentes que la SEP establece con relación al docente al que sólo lo representa como la figura vinculada al proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de un espacio denominado aula – escuela.

Gran parte de las obligaciones del profesorado son del ámbito administrativo: elaborar el plan de trabajo, planificaciones y la documentación de control escolar, de igual forma, asistir puntualmente a la escuela, mantener los salones en buenas condiciones, entre otras funciones. Pero en el ámbito organizacional, la mayoría de los compromisos adquiridos en la escuela, corresponden: cubrir las guardias, realizar la ceremonia de cada lunes, cuidar la disciplina de los alumnos, entre

otras cosas. En cambio, con referencia a la función pedagógica del docente, sólo puede recuperar su desempeño básicamente con relación a la planeación didáctica y los instrumentos didácticos para ejercer su labor cotidiana.

Para la comprensión del docente como parte del proceso educativo, es necesario vincularlo primero, a su quehacer cotidiano dentro de la estructura organizativa, administrativa, comunitaria, pero sobre todo, pedagógica. Con esta revisión, puede establecerse un perfil de desempeño que responda a las necesidades educativas en función a las necesidades de la institución a la que pertenece.

Puede concebirse al docente desde la parte oficial, (CONALTE, 1991) como un agente de cambio social, que aplique esquemas de manera coherente que respondan de forma particular y/o en situaciones concretas, supuestos de orden filosófico, moral, social, político, económico y científico.

Sin embargo, esto significa que el maestro debe ser un individuo que asuma con responsabilidad el desarrollo en sus alumnos, así como de las competencias individuales y sociales que les permitan a ellos, desempeñarse satisfactoriamente ante las diferentes situaciones que se le puedan presentar en una sociedad en constante transformación.

En cambio, en la cotidianidad del docente, la falta de sentido de pertenencia hacia su propia profesión, hace necesario formular un nuevo perfil desde la praxis educativa del profesional de la educación para especificar las funciones que desempeña en su quehacer para contribuir a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, el docente debiera hoy más que nunca, ser el protagonista y tomar conciencia de su papel en la toma de decisiones sobre el proceso educativo.

Para ello, pueden establecerse algunas premisas sobre el docente, así como, algunas interpretaciones de su quehacer para finalmente establecer las relaciones en el proceso educativo.

“El docente debe ser un profesional cada vez más preparado para que enseñar a sus alumnos a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse del él. También, este profesional debe generar situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes integrar el nuevo conocimiento al ya obtenido con anterioridad “(Fierro. C, 2010:18)

En este sentido, el docente necesita utilizar un método como herramienta eficaz para avanzar en la dirección esperada de manera sistemática. Como se ha mencionado en el capítulo 1, actualmente debe vincularse a la educación con los requerimientos del sistema productivo (Anzaldúa, 2004:31) y sirve como un instrumento de desarrollo económico. Por lo tanto, esta asociación busca en la educación reconvertirla en una empresa para modernizarla como una planta productiva.

En este sentido, se busca por parte de los maestros la excelencia y la calidad necesaria e indispensable para incorporar a la escuela el enfoque empresarial de calidad comercial hacia un mundo globalizado. Por ende, hay que establecer el vínculo adecuado que establezca la relación educativa con el docente.

“...los maestros demuestran que constituyen el factor más importante para mejorar el aprovechamiento de los alumnos y la calidad de las escuelas...sus resultados son muy claros respecto a su práctica docente y sus actitudes...” (Anzaldúa, 2004:43)

Actualmente, la forma en que se ha modelado al profesor de educación básica está integrada por una serie de factores que requieren además de un análisis, un proyecto de formación estratégica a partir de los discursos oficiales, la transmisión de saberes y la baja resistencia al cambio para eliminar posibles tensiones.

La educación básica necesita hoy por hoy de un profesional de la educación preparado para realizar varias actividades encaminadas a proporcionar aprendizajes en los estudiantes. Para dar sentido a esta necesidad, debe apropiarse del conocimiento y generar situaciones de aprendizaje acorde al nivel en donde se desenvuelve.

Por lo tanto, es necesario analizar una y otra vez al docente como individuo y miembro de una comunidad, de la misma manera, tanto sus acciones como sus prácticas que lo definirán como un verdadero agente con la capacidad de trascender en los procesos de su quehacer cotidiano.

2.1.1. Panorama del docente como actor de la práctica profesional

El docente es sin duda un agente para relacionar los procesos del hecho educativo. A través de su vinculación directa con los reglamentos, disposiciones administrativas y estrategias tanto pedagógicas como políticas al interior de las aulas (en el sentido de las relaciones de poder), que han ido estructurando un complejo diseño burocrático latente en cada momento de la vida de las instituciones educativas.

Las investigaciones más recientes sobre las acciones escolares trascienden más allá de los docentes en un contexto escolar. En este orden de ideas, se ubican los profesores dentro del espacio social donde confluyen sus acciones, en virtud a las intenciones y los significados colectivos.

En forma similar abordan los estados del conocimiento relacionados con aspectos de índole metodológicos, por ejemplo, la recuperación, sistematización, reflexión y transformación de la práctica educativa. Además de la descripción y caracterización de algunas prácticas docentes que realizan los profesores en educación preescolar, secundaria y universitaria.

En las exploraciones referidas, sin embargo, no existe algún tema que precise investigaciones o referentes de los docentes de educación primaria. Sin embargo, hay algunos trabajos relacionados con la intervención en la práctica docente. (Bazdresch en COMIE 2012)

Además, es importante recuperar de las teorías contemporáneas, la metodología para abordar las investigaciones de corte cualitativo. Uno de esos procesos es la teoría fundamentada. Para explicar de manera oportuna la contribución de este paradigma aporta a esta indagación en proceso, es necesario tomar en cuenta las

ideas de Sandoval (1997) quien considera que esta metodología parte de datos sistemáticamente obtenidos y procesados para analizarlos, razonarlos y en una acción posterior conceptualizarlos.

En torno a este proceso, el estudio de caso por realizar, está permeado por esta línea de investigación cualitativa y más allá de los datos numéricos, se pretende ver a través de ellos para encontrar puntos de encuentro acerca de la dinámica en que los docentes realizan su praxis docente y tener los elementos para evaluar su desempeño profesional, no para generar teorías, sino más bien, para explicar un hecho social como lo es el proceso educativo.

A través de la teoría fundamentada, se pretende explicar lo que sucede en un determinado espacio – tiempo. También, a diferencia de una teoría rigurosa como las de origen positivista, las variables o categorías de análisis surgen de la dinámica del corte metodológico, es decir, no están impuestas o manipuladas por el investigador.

“Un estudio de teoría fundamentada comienza con una pregunta general... A través del proceso de investigación se siguen intereses, pistas o corazonadas que se identifican en los datos...combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados...” (Torre, de la. 2008:8).

Glaser considera que la teoría fundamentada es útil para investigaciones en campos del conocimiento emergente relacionados con la conducta humana dentro de las diversas organizaciones y grupos sociales. Por lo tanto, esta metodología puede aplicarse de manera puntual a los estudios sociológicos que forman parte de la dinámica de los profesores en sus centros de trabajo:

“La aportación más relevante de la Teoría Fundamentada hace referencia a su poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. La emergencia de significados desde los datos, pero no de los datos mismos, hace de esta teoría una metodología adecuada para el conocimiento de un determinado fenómeno social” (Glaser en Cunat, 2005:2)

La teoría fundamentada al ser un enfoque de la metodología cualitativa permite crear a través de una variedad de datos las propuestas idóneas a partir de la dinámica de los diferentes actores que intervienen en los procesos sociales donde interactúan. Por lo consiguiente, un hallazgo empírico puede explicarse a través de un proceso descriptivo que es validado por la realidad tal y como se presenta, ofreciendo una manera nueva de ver un fenómeno social.

2.1.2 Principales aportaciones en la conformación del campo

La formación del profesional de la educación (citado en el COMIE, Sañudo 1997) se fundamenta en la apropiación para y a partir de la práctica docente, por lo que da prioridad a la reflexión sobre la experiencia del profesor. En esta perspectiva, se genera en el proceso individual de conciencia y reflexión de la recuperación, del análisis y de la decisión de transformación de parte de un educador. A continuación se presenta una tabla de los productos de investigación sobre diversas acciones realizadas en diferentes ámbitos por los docentes:

Tabla 2. Productos de investigación por sub-campos

Producciones	Acciones docentes o en el aula	Acciones escolares	Acciones institucionales	Total
Tesis	40	5	3	48
Investigaciones en RAE	12	3	2	17
Artículos	40	4	3	47
Libros	4	1	1	6
Total	96	13	9	118

Fuente: El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas COMIE, Vol 2, 2012, P. 139

Con relación a la información contenida en esta tabla, puede apreciarse, aunque la mayor producción corresponde a las acciones docentes o en el contexto del aula, (81% de los trabajos revisados) la mayoría, no tienen relación con el perfil docente de educación primaria, se enfocan principalmente al nivel preescolar, secundaria y licenciatura. Así mismo, las producciones que son consideradas como acciones

escolares, por parte del COMIE, es casi del 11%, se relaciona con estrategias implementadas frente a grupo.

Finalmente por lo que respecta a las acciones institucionales es cercano a 8% a pesar de los avances en el campo, falta profundizar sobre el trabajo docente como el agente clave para mejorar la relación educativa.

2.1.3 Líneas por desarrollar sobre la práctica docente y su desempeño

Si tomamos como punto de partida los estados del conocimiento del COMIE, al realizar una revisión sobre el proceso de intervención, Bazdresch (1997) considera como hallazgos, las aproximaciones teóricas que fundamentan la intervención educativa, enfatizando una nueva conceptualización de la práctica docente a partir de la aproximación crítica de la misma, donde los elementos constitutivos son el autoanálisis, la actitud del docente, la resignificación, la verificación y la aceptación de la existencia de su hacer. El autor, recupera 57 trabajos denominados como ensayos organizados.

En estos trabajos, estudios o investigaciones, asocia cinco líneas de intervención. Aunque las acciones tienen su origen en el pensamiento teórico sobre la intervención educativa, en este sentido, no afectan sus obras, por lo que es necesario conocerlas, conceptualizarlas y distinguirlas en su conjunto para intentar su transformación.

Por lo que respecta a las diversas investigaciones sobre el docente como actor de la práctica profesional cotidiana, lo sitúan en un posicionamiento en donde interviene no sólo el contexto cercano, sino las implicaciones que el contexto internacional realiza de manera conjunta con las políticas educativas sugeridas por las organizaciones económicas y sus políticas institucionales que delimitan la función del maestro en servicio.

En cambio, una permuta en la acción del educador no siempre es definitivo, más aún, si su concepción no es modificada, puesto que esto lo compromete a la

comprensión de su propia práctica docente, desde los supuestos de donde se constituye su propio concepto y acción.

A continuación se presenta una tabla con las líneas estudiadas y clasificadas en diferentes grupos temáticos. La mayoría de ellas relacionadas tanto con la práctica docente, como por sugerencias para su transformación por medio de procesos de intervención en el ámbito de la actualización profesional.

Tabla 3 Temáticas de los ensayos

Grupos temáticos	Totales
El proceso de intervención de la práctica y la transformación	14
La reflexión como una herramienta para la transformación de la práctica	7
Las alternativas y perspectivas metodológicas para la recuperación de la práctica	18
La descripción o caracterización de prácticas educativas en varios niveles educativos	11
El uso de la teoría para la comprensión y/o transformación de la práctica	7
Total de ensayos existentes	57

Fuente: El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas COMIE, Vol 2. (2012)

“La temática del proceso de intervención o transformación de la práctica es abordada por 14 trabajos; en éstos se prioriza la importancia de intervenir la práctica para mejorar la calidad educativa; para ello se plantea que el proceso de recuperación puede llegar a ser un medio para aprender a observar, reflexionar y mejorar el hacer educativo”. (Bazdresch, COMIE, 2012:2).

Antes de terminar este capítulo, se revisan algunos tópicos relacionados con el desempeño de los docentes de educación primaria, su correspondencia con el logro educativo y el seguimiento a que a través de diferentes líneas de acción deberán tomarse en cuenta para estructurar un plan general de mejora en función a la evaluación integral de los docentes. Los aspectos que fueron tomados en cuenta, están relacionados con sus saberes, el dominio didáctico, la participación

y seguimiento de la normatividad, para hacer un listado con el perfil del docente, no solo en el aspecto laboral, sino el impacto personal que refleja en su praxis.

2.2 La praxis, conciencia del quehacer del profesional de la educación.

La perspectiva sobre la reflexión de la práctica docente, (COMIE, 2012) puede clasificarse en tres grandes aspectos a partir de la transformación social al considerar al profesor como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana. En ella se ubica al docente en un ámbito específico para comprender el proceso educativo en su contexto y lograr la emancipación a través del compromiso social. Por lo tanto, se incluyen al mismo, en todas las experiencias de acción socioeducativa de la pedagogía social y todas las vertientes de la investigación acción.

Para analizar el significado de la práctica docente, es necesario establecer las condiciones y categorías para su análisis. Si bien, algunos autores como Anzaldúa (2004) la definen como Dispositivo pedagógico, para una formación estratégica de ejercicio del poder; otros la conciben desde la investigación acción como un conjunto de dimensiones productos de y para la gestión (Fierro, C. 2010).

Es por tal motivo que la práctica docente está conformada por múltiples relaciones que implican vínculos entre las personas que conforman el colectivo culturalmente organizado (Fierro, 2010). Por lo tanto, implica una relación oculta con los procesos económicos, políticos y culturales a los cuales debe confrontar en su trabajo cotidiano, aun cuando, le genere distintos retos y desafíos.

No obstante, aunque el docente realiza su función en un marco institucional, presupone como parte de su actividad profesional su participación con las organizaciones sindicales con las que negocia sus relaciones laborales. En este sentido, la conexión entre lo oficial y lo sindical, también es parte de la práctica educativa, más allá de las aulas de clase.

En otro orden de ideas, existe una propuesta de análisis que tiene en común, una serie de puntos que relacionan a la educación como un quehacer social. Primero,

la práctica docente se realiza en un espacio delimitado por la propia actuación de los individuos y los grupos que lo conforman para el logro de sus propios intereses y propósitos.

Además, Fierro (2010) reconoce en el hecho educativo, una fuerza dual, entre la forma conservadora que reproduce los aspectos del sistema, así como, el potencial para transformar y producir nuevos significados.

Con estos elementos, logra concebirse la práctica docente como una actividad que realiza un sujeto activo, participativo y consciente de su realidad. Por lo tanto, a través de esta práctica formativa, el docente contribuye a mejorar su desempeño como educador al introducir procesos creativos que incidan en su formación.

“...los sujetos en sus procesos formativos reconocen la importancia de los aspectos personales [...] la reflexión en el procesos de formación [...] y la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia [...] supone un análisis crítico que reconozca todos los elementos que se reflejan en ella...” (Fierro, C. 2010:25).

Como se aprecia, la práctica docente debería considerar tanto los aspectos normativos como los administrativos que regulan el sistema educativo nacional. Por una parte, aquellos que son parte de su desempeño profesional: la planeación; la gestión de ambientes de clase; la gestión curricular; la gestión didáctica y la evaluación, entre otras cosas.

De la misma manera, en estas circunstancias, debiera promoverse la forma de valorar los niveles de logro del propio desempeño docente a partir de una autoevaluación, que permita identificar, una aproximación del profesorado a su práctica docente.

En consideración de lo anterior, estos conceptos están pensados como parte de su formación continua. Como resultado de esta práctica, el profesional de la educación debe pugnar por vincular tanto los valores personales como los sociales e institucionales dentro de un proceso intencional de formación continua.

La revisión de las páginas previas, nos permite recuperar para la presente investigación, algunas de las dimensiones de análisis que plantea Fierro (2010), con la finalidad de establecer las categorías de análisis que definirán el desempeño docente desde la óptica de la investigación-acción. En este sentido, las categorías dimensión personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral mencionadas por la investigadora.

En este caso, se tomarán en cuenta para establecer los criterios metodológicos propios para un acercamiento al profesional de la educación con los requerimientos de la práctica docente desde la perspectiva de la investigación acción.

Además, nos permite vincular las respectivas relaciones que se concatenan con el quehacer docente. Esas relaciones están organizadas en seis dimensiones, de las cuales, tres servirán como base para el análisis de las categorías por investigar, la dimensión personal, la institucional y la didáctica.

Con referencia a la dimensión personal, el docente como individuo, fuera de la escuela, es un sujeto con ciertas cualidades. En este sentido, es un ser con ideales, motivos, proyectos y no acabado, que imprime ese bagaje en su vida en lo profesional determinando su propia orientación. Por lo tanto, el docente debe reconocerse como un ser histórico, en este sentido, su vida privada influye también en su trayectoria profesional.

En lo concerniente a la dimensión institucional, la práctica docente esta engarzada definitivamente a la noción y los procesos de gestión. En este sentido, hay un hilo oficial que permea a partir de la política educativa hacia la gestión educativa, pasando por la gestión escolar y actualmente por la gestión pedagógica o curricular.

En síntesis, estos tres niveles de la gestión pueden explicarse como el conjunto de procesos de decisión, negociación y acción comprometidos en la puesta en práctica del proceso educativo, ubicados en el espacio escolar y por parte de los

agentes que en él participan. Con relación a la dimensión didáctica, es indispensable para el docente y su práctica cotidiana. En efecto, debido a las referencias procedimentales que le proporciona, están relacionadas con el papel del docente en la forma de desarrollar los procesos de enseñanza.

No obstante, a través de la dimensión didáctica, el profesional de la educación toma un conjunto de decisiones en el ámbito de su responsabilidad, constituyendo un proceso que reduce hacia los estudiantes en una experiencia constructiva y enriquecedora.

“...el docente es el agente que orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos de manera individual con el saber colectivo y culturalmente organizado para que construya su propio conocimiento.” (Fierro, C. 2010:34).

Finalmente, la práctica docente debe conducir su orientación filosófica hacia el logro de propósitos que pretendan la formación de un determinado tipo de hombre y construir un modelo de sociedad acorde al devenir histórico de la misma. La reflexión crítica de esta actividad conduce inevitablemente a la confrontación de ideas, los conocimientos que la sustentan y las convicciones que cada uno tiene con relación al campo de la educación.

“una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso... así como los aspectos políticos-institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro”. (Fierro, C. 2010:21).

La reflexión crítica sobre la práctica profesional de los maestros genera transformaciones en el propio docente; al propiciar un sentido formativo a su trabajo y valorarlo. Pero, la posibilidad de analizar dicha praxis, transita en el sinuoso camino de la autoevaluación, representado por la identificación de las habilidades que el docente debe desarrollar.

2.2.1 Competencias profesionales

En el discurso contemporáneo, las habilidades que posee el profesor para desempeñar su labor se denominan competencias profesionales. Al respecto podemos manifestar que el término puede tener un sentido ambiguo, debido a que está en constante evolución. Por lo tanto aún no existe un criterio unívoco para definir que son o como pueden medirse.

Actualmente, en materia pedagógica existen diversos posicionamientos sobre las competencias que deberían tener desarrolladas los docentes de educación básica, y en lo específico, el profesor de primaria pública. Una postura la encabeza Phillippe Perrenoud, (2004) quien establece una serie de diez competencias que debería tener el profesional de la educación. (Anexo 1).

En este sentido, José M. Fernández (2009) en su matriz de competencias docentes de educación básica hace un parangón con las ideas de Perrenoud (2004) independientemente de cuál sea el concepto de competencia, la palabra está circunscrita en la mayoría de sus acepciones al ámbito laboral y de formación para el trabajo (Anexo 2).

En este orden de ideas, el significado más profundo lo recoge la misma globalización, como el principio fundamental que propone la UNESCO en los cuatro pilares de la Educación. Es decir, las competencias recogen una totalidad de conocimientos, atributos personales, convivencia y ejecuciones que lograrán determinados resultados.

Esta promesa versa en la tolerancia, democracia, paz, satisfacción y plenitud humana. En este sentido, las múltiples definiciones de competencia, tanto de especialistas en la materia, como de instituciones de cualificación y formación laboral no las define el campo educativo. Sin embargo, es preocupante en el ámbito pedagógico que pueda permear la concepción laboral en las finalidades de la educación.

“El concepto de competencia es el nuevo paradigma de la Educación y de la gestión de Recursos Humanos, de tal forma que se convierte en bisagra, en moneda de cambio, entre el sector laboral y el formativo” (Fernández, J.M. 2009:5).

La competencia de manera esencial implica la capacidad de desarrollar habilidades las cuales son distintas a conocimiento y comprensión. Con relación a la necesidad de conceptualizar la palabra competencias, en México Resnik (2000), entre marzo de 1996 a octubre de 1998 el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER), llevó a cabo un Estudio de Análisis Ocupacional, (EAO) y con el apoyo de un Comité de Expertos, representativo de distintos sectores productivos del país.

Este comité analizó de manera transversal las actividades que se llevan a cabo en la estructura ocupacional mexicana. Este estudio determinó cinco niveles de desempeño de las actividades laborales en relación a criterios y grados de complejidad. Además, los expertos determinaron una serie de tareas para las actividades laborales que comprenden en este sentido, la autonomía necesaria para desempeñarlas (Resnik. 2000). Estas acciones están comprendidas en nueve dimensiones laborales, cinco niveles de ejecución y nueve escalas.

Sin embargo, aunque estas dimensiones están contempladas desde un punto de vista laboral, no hay un vínculo que los relacione en el ámbito formativo educativo. Estas competencias laborales son parte de un perfil del currículo formal implícito en la educación no formal.

En cambio, pueden adecuarse actualmente a las competencias profesionales para los profesionales de la educación. Por citar algunos, los relacionados con las dimensiones de comunicación oral, en el nivel 4 y 5; relaciones interpersonales, en la totalidad de sus niveles (1 a 5); entorno organizacional nivel 5 y la toma de decisiones en el nivel 4.

Actualmente, de manera empírica, los docentes tienen desarrolladas algunas de estas dimensiones de las competencias de este estudio, principalmente por la

práctica docente, pero no las han desarrollado de manera sistemática y con seguimiento profesional.

De todas estas formas de concebir a las competencias en países del primer mundo, y las propuestas para México a partir del CONOCER, en todas ellas pueden deducirse los elementos esenciales de las competencias de acuerdo a Fernández (2009), quien los define de la siguiente forma:

“ (1) Son características o atributos personales: conocimientos, habilidades, aptitudes, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo;(2)Están causalmente relacionados con ejecuciones que producen resultados exitosos. Se manifiestan en la acción; (3) Son características subyacentes a la persona que funcionan como un sistema interactivo y globalizador, como un todo inseparable que es superior y diferente a la suma de atributos individuales; (4) Logran resultados en diferentes contextos...” (Fernández. 2009:2)

Fernández (2009), hace lo mismo en Venezuela a partir de una investigación en donde compila una matriz de competencias elaborada por docentes de educación básica en Latinoamérica mediante la metodología de Focus Group a partir de la comparación de la información proporcionada por las competencias de Perrenoud.

Actualmente y para fortalecer el perfil de los normalistas con planes anteriores a 1987, así como a los egresados como Licenciados en Educación Básica, la Secretaria de Educación Pública a través de sus organismos descentralizados impulsó una serie de acciones, como los diferentes diplomados impartidos a los profesores frente a grupo, en especial el Diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica para la nivelación pedagógica de manera oportuna de los perfiles de desempeño de los docentes en servicio.

Sin embargo, estos no han podido permear en el grueso del magisterio debido a las inconsistencias en la ejecución de los proyectos y programas implementados a través de los talleres generales de actualización docente. La falta de los materiales oportunamente distribuidos y el espacio idóneo para recibir los muy conocidos Cursos Básicos de Formación Continua, o la certificación de Competencias a través de los Diplomados sobre la Reforma Integral de la Educación Básica, estos

carecieron de la pertinencia correspondiente, fundamentalmente por los tiempos en cuanto a su ejecución.

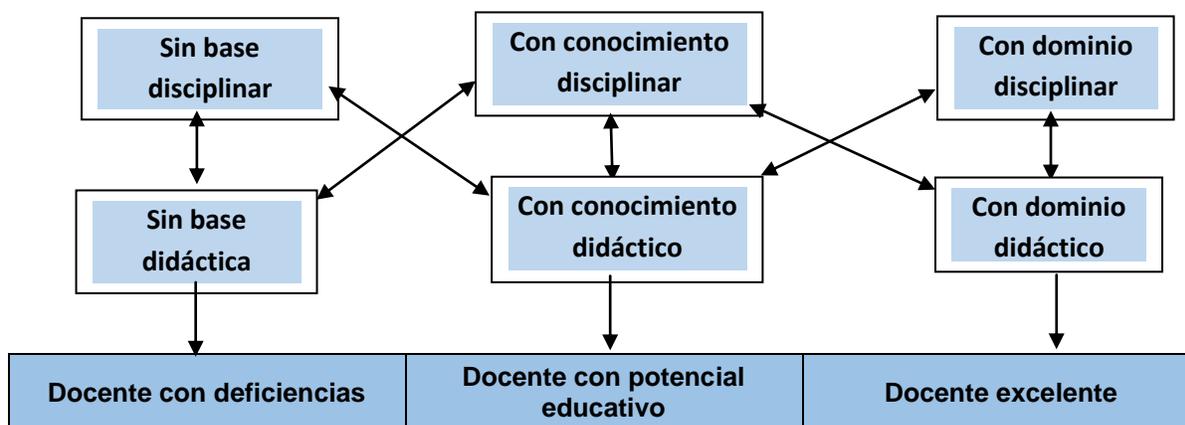
2.2.2. Aspectos relevantes del dominio de los campos formativos del profesional de la educación y su vínculo con la práctica docente

Con relación a este apartado, recuperamos aspectos concernientes al dominio disciplinar de los docentes y su nivel de influencia didáctica, como elementos indispensables para alcanzar los estándares de logro educativo, tanto en sus estudiantes, como en la organización de la escuela, para ofrecer a un servicio educativo de calidad.

“Hay un conocimiento básico de las disciplinas, que debe tener el maestro para comprenderlas y entender cómo evolucionan... abordando el conocimiento desde el diálogo, desde la cooperación, desde la investigación... Hay una actitud de permanente actualización que debe tener el maestro para avanzar desde el conocimiento de la disciplina y desde la formación profesional”. (Podkidaylo, 2007:243).

La presente figura representa un constructo teórico, sobre el ideal desempeño profesional. Es el resultado del grado de dominio disciplinar y las bases didácticas de las cualidades innatas del docente, liderazgo académico, dominio de los contenidos como de conocimiento general, la vocación de servicio y la habilidad para ser un facilitador de los aprendizajes a través de la didáctica.

Figura 1 Constructo teórico sobre la relación dominio disciplinar y dominio didáctico



Fuente: Elaboración modificada con base en el cuadro de Podkidaylo (2007:243)

Además, puede considerarse que el docente que tenga conocimiento disciplinar así como dominio didáctico, tenderá a realizar una práctica excelente, la cual impactará en el logro educativo de sus alumnos. Recapitulando, el binomio desempeño – logro educativo forman parte de la praxis docente e implica por sí misma, una serie de relaciones que promueven y proyectan el trabajo del profesor no sólo dentro del aula sino en el futuro social de la comunidad donde labora.

En este sentido, establecer parámetros para valorar cuando un profesor domina su profesión no es tan aventurado, tomando en cuenta viejas o nuevas prácticas educativas, simplemente, puede observarse él mismo en tres dimensiones de la competencia didáctica: dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de educación básica, la creación de ambientes de aprendizaje adecuado y el dominio de las herramientas de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, Aebli (2002), realiza una serie de principios para determinar la competencia didáctica de un profesor en el ámbito psicológico. Estos parten de la suposición de que los docentes tienen una serie de medios de expresión para realizar o proyectar contenidos mentales. De la misma forma, establece que existen una serie de dimensiones para significar la idea del dominio que tiene un profesional de la educación.

En atención a lo anterior, Aebli, (2002), considera que un profesor domina su oficio cuando dispone de un lenguaje vivo para hablar e interactuar con el alumno; así mismo, debe estar consciente de que su saber se transformará en acción y por último, debe estar alerta con todos sus sentidos para, observar, escuchar y valorar no solo lo que se dice, sino, por que se dice e introducirlo en una forma de medio elemental de formación para sí mismo y después para el alumno.

Por lo tanto, la formación profesional no lo es todo, implica también las cualidades personales del docente y considera en la praxis, que se refleja en la forma en que se desenvuelve como un actor de impacto en la comunidad escolar y la forma en que aporta sus saberes, además, del ambiente donde se genera el aprendizaje.

“...no existe competencia didáctica sin un saber estructurado... no puede uno convertirse en profesor y serlo sin comprender lo que se comunica... un error ... de la didáctica y una pedagogía es creer que... puede disculpar al profesor no saber la materia que ha de transmitir, degradándole así al papel de mero operador de < medios de enseñanza>”. (Aebli, 2002:28)

En este sentido, la sociedad del conocimiento exige, por decirlo de una manera, que el docente tenga dominio de su profesión. Por la tanto, el uso y manejo de la didáctica en primer plano y del propio conocimiento, que puede o no posicionarlo de acuerdo a su desempeño profesional, pero también, es importante la sensibilidad social que tenga y su visión como agente de cambio.

Desde una visión psicológica, ésta repercute en el papel del profesor. Desde un posicionamiento conductista, el rol de enseñar de un profesor sería muy sencillo. Sin embargo, el verdadero reto del docente es configurar situaciones de aprendizaje que den cuenta de los conocimientos para construir además de experiencias, modos de comportamiento para precisar una visión clara de dichas situaciones no solo de enseñanza, sino primordialmente de aprendizaje.

“Los conceptos psicológicos juegan el papel de esquemas... situaciones y modalidades de actuar y pensar han de construirse... mucho antes de que puedan ser ejercitadas y reforzadas... de ahí que... una teoría del aprendizaje estructural con sus característicos conceptos de construcción solucionadora de problemas, de elaboración y de aplicación de las nuevas estructuras a nuevas situaciones...” (Aebli, 2002:328)

Además, de conceptos psicológicos también son necesarias las estrategias didácticas de aprendizaje. De acuerdo a Guillermo Tapia, (2004), las estrategias son decisiones que orientan las acciones y las prácticas en nuestra escuela que guían el futuro de toda actividad escolar, en este caso, promovidas y orientadas desde la perspectiva de la gestión educativa y escolar. Las estrategias funcionan como ideas de nuestro esfuerzo y señalan la ruta que nos conducirán a los objetivos propuestos, entre ellos, los de autoaprendizaje.

Las estrategias también son alternativas acerca de cómo proceder, con qué secuencia de acciones puede actuarse en la consecución de objetivos. Las estrategias son una opción entre varias posibilidades de acción de acuerdo a las

necesidades y a la disponibilidad de recursos. Así mismo, Tapia (2004) enuncia varias definiciones de estrategias, precisándolas de la siguiente forma:

“Las estrategias es el conjunto de acciones que se desarrollan con la intención de lograr el o los objetivos del Plan Estratégico, ello implica mejorar los procesos educativos. Son los caminos relativamente estables que permiten lograr los objetivos. Son un conjunto de decisiones y criterios por los cuales una organización (escuela) se orienta hacia el logro de metas y objetivos. Es una decisión que organiza, y da sentido al conjunto de líneas de acción que permiten alcanzar del modo más eficaz los objetivos planteados” (Tapia, G. 2004:69).

La elaboración de estrategias, están relacionadas con una serie de condiciones y condicionantes del proceso de enseñar y aprender. Así mismo considero que el aprendizaje realizado por el sujeto o beneficiario de este estudio de casos, estará en función a los aspectos que se ha manifestado anteriormente con relación al desarrollo de competencias.

Por lo tanto, las estrategias estarán precisadas en todas y cada una de planeaciones didácticas por ejecutar en el proyecto de intervención, las cuales atenderán a tres áreas básicas: conocimientos, procedimientos y actitudes.

2.3 Calidad educativa y evaluación del desempeño docente

Adentrarnos al tema de la “calidad educativa” no es una cuestión sencilla si consideramos que el término surge del medio empresarial. Pero oficialmente la evaluación de los docentes desde una perspectiva de calidad pretende garantizar por sí misma, la eficacia de los servicios del sistema educativo nacional. Esta visión considera que los profesores son proveedores de servicios destinado a satisfacer las necesidades de clientes potenciales.

La valoración de las actividades de los docentes de educación primaria realizada en un marco institucional puede considerarse a partir del análisis de los resultados presentados por profesores al término de un ciclo escolar. Estas consecuencias parten del modo en que cada uno de los maestros realiza su trabajo desde los

diferentes ámbitos de acción: Pedagógico, Organizativo, Administrativo y de Vinculación con la Comunidad Escolar.

El objetivo del modelo actual de evaluación propuesto por el Programa Sectorial de Educación además de visualizar a la educación como un servicio en donde la calidad no se refleja en factores de pertinencia, cobertura, eficiencia y eficacia, sino que, pondera un análisis riguroso de los procesos internos de las instituciones en donde, un posible resultado, permitiría implementar un sistema de mejora en los procesos formativos de los docentes de educación primaria.

“...en la política de calidad de la educación, pensar en una educación de calidad no se circunscribe exclusivamente a estudiar los logros de cognitivos de los estudiantes, o la adecuación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los objetivos previstos desde un determinado modelo pedagógico... Involucra tener en cuenta las expectativas de las comunidades... abordar el análisis de los intereses que acompañan a los diferentes individuos que confluyen en la dinámica escolar...” (Orozco, J.C: 2009. 174).

La intención de este trabajo de tesis no se basa en la preocupación de la calidad del docente como producto o servicio que satisfaga las necesidades de los clientes a través de una práctica docente en donde se privilegie el conocimiento, sino en identificar las expectativas de la demanda que existe para lograr una cobertura y una atención a la demanda que permita a los docentes realizar un trabajo adecuado y diferente a una empresa.

En este sentido, desde la perspectiva de calidad, los docentes pueden ser evaluados a partir de un modelo que dé cuenta de su desempeño a partir de una serie de mecanismos que de acuerdo a su contexto, influyan en los resultados en términos de eficacia. Esta evaluación debe satisfacer estándares de calidad congruentes para tener un punto de partida que determine su viabilidad y por lo tanto, éxito hacia la satisfacción de necesidades.

Se desprende del trabajo realizado cinco estándares de calidad para evaluar el desempeño de los docentes. El primero se relaciona con los conocimientos que debe tener el docente para trabajar instrumentos y herramientas que permitan

observar en un inicio su destreza y habilidad, tanto en el dominio de su materia de trabajo, llámese asignatura, plan y programa de estudios; así como su capacidad para adaptarse a los cambios que el entorno de trabajo requiera.

Además, debe tener la facilidad para sugerir e incorporar las innovaciones didácticas que sean de interés en la práctica docente, lo que conlleva a una capacidad de actualización permanente que le permita adecuar los conocimientos en su práctica profesional.

El segundo de los estándares retomado para la apreciación de los profesores en su trabajo cotidiano es la orientación del aprendizaje. Este apartado considera la metodología que utiliza para que los alumnos alcancen los objetivos o aprendizajes esperados; propone además de los libros de texto comunes, una serie de bibliografía complementaria que asegure el éxito de los contenidos; adecuar el plan y programa de estudio de tal forma que facilite el aprendizaje de los alumnos a través de otros recursos que refuercen contenidos específicos o con rezago.

El tercer estándar de desempeño docente está enfocado hacia la motivación y dinamización del aprendizaje. A través de este modelo, puede evaluarse la forma en que los profesores fomentan entre otras cosas, la participación de los estudiantes en el aula; orientan y potencializan el autoaprendizaje de los alumnos; fomentan la crítica y la expresión de ideas sobre temas del currículo oculto que inciden en temas de actualidad; estimulan la participación y el seguimiento de la autoevaluación, la interacción y el trabajo colaborativo entre los estudiantes, consolidando su propio proceso de aprendizaje.

Un cuarto estándar permite averiguar si los profesores realizan una evaluación continua, es decir, dentro de su desempeño profesional valora de forma coherente el aprendizaje progresivo de los alumnos; si adecuan los contenidos a necesidades reales de los educandos y permiten el desarrollo de las competencias propuestas en el plan y programa de estudios vigente; además, si evalúa de acuerdo a su planeación, lo vincula entre lo planificado y lo evaluado en un

examen bimestral, semestral y final; elabora listas de cotejo, rúbricas o cualquier otro instrumento que permite identificar los aprendizajes esperados con rezago.

Finalmente, el quinto y último estándar que puede evaluar el desempeño de los docentes tiene que ver con la relación que establece el docente con los otros miembros del equipo del profesorado; su participación coordinada con ellos; si colabora y comparte ideas, documentos, prácticas y experiencias de enseñanza; además, si muestra iniciativa y toma de decisiones ante las problemáticas que surgen como dentro de su quehacer profesional.

En consecuencia, todos y cada uno de los estándares de desempeño mencionados pueden contribuir a evaluar de manera integral y objetiva a los docentes.

Capítulo 3. Aspectos metodológicos para la evaluación del desempeño de los docentes de la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”.

La presente investigación combina el paradigma cuantitativo y el cualitativo como producto de un proceso. Corresponde a un estudio de caso que analiza la percepción de los diferentes actores con respecto a la evaluación del desempeño de los docentes de la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”.

Por un lado, la investigación de corte cuantitativo de acuerdo a López Barajas Zayas (1994) citado por Albert M. J. (2007) tiene una doble vertiente. Desde la posición científica o heurística los investigadores pretenden profundizar en el conocimiento de la realidad. Por otro lado, la investigación cualitativa requiere de una comprensión profunda de cada una de las diferencias que la caracteriza al profundizar a través del razonamiento de cada uno de los datos obtenidos con la finalidad de interpretarlos y comprender la realidad de un hecho o proceso social. Cualquiera de las dos posiciones puede utilizarse en todos los campos del conocimiento.

En este sentido, el investigador tiene una noción de cómo funciona el mundo; la relación que existe entre el conocedor y lo conocido; el papel que desempeñan los valores en la comprensión de una realidad: establecer la posibilidad de los vínculos existentes entre las causas y sus posibles efectos; las posibilidades de generalizar la interpretación de un fenómeno social y finalmente, como esos hallazgos contribuyen en la generación de conocimientos.

La indagación cualitativa por la naturaleza de su origen (antropología cultural), parte de un contexto centrado en el estudio de grupos humanos pequeños. Por lo que es pertinente para profundizar en el conocimiento de una comunidad escolar. Este enfoque se interesa por la descripción y análisis de comunidades con el fin de explicar su dinámica y patrones de comportamiento, en nuestro caso referido a la evaluación del desempeño docente.

Pueden observarse tres características de la investigación cualitativa: 1) Parte de una actividad habitual y continua como lo es la evaluación, (la cual no está determinada por el investigador); 2) Los datos que se obtienen ofrecen la oportunidad de seleccionar de esa variedad, aquellos testimonios que puedan explicar lo que sucede en torno a una comunidad escolar; 3) Durante este proceso de recolección de información, también pueden descubrirse nuevas corrientes del pensamiento que validaran en profundidad nuevos significados encontrados.

3.1 Instrumentos y formas históricas de la evaluación de los docentes.

La evaluación es un término genérico (Quesada, 1988) a través del cual puede emitirse un juicio de valor acerca de cualquier proceso en el área administrativa, social, educativa o psicológica.

Este concepto, aplicada a la formación de los individuos, recibe el nombre de evaluación educativa y propone obtener no solo información que fundamente reflexiones sobre el ejercicio de alguna área en específico, sino las directrices para la toma de decisiones.

“Dentro del campo educativo se pueden evaluar muchos aspectos: instituciones, planes y programas de estudio, profesores, alumnos, problemas políticos, académicos, administrativos...para cada caso, son múltiples los atributos o elementos que se pueden incluir en una evaluación” (Quesada, 1988:41)

Los docentes mexicanos cada año son evaluados por el sistema educativo nacional a través de varios mecanismos avalados laboral e institucionalmente por la Comisión Mixta SEP–SNTE. Entre ellos está el instrumento denominado crédito escalafonario anual, el programa de Carrera Magisterial y actualmente, la Evaluación Universal. Todas son valoraciones del profesorado, independientes a las necesidades de la institución educativa.

Para establecer algunos criterios para elaborar un dispositivo de evaluación sobre los perfiles de desempeño de los docentes de educación primaria, es necesario hacer una revisión en los aspectos filosóficos y explicativos de la política y

evaluación educativa, además de la forma en que incide en los diversos modelos educativos.

“... el concepto de evaluación educativa es el mayor grado de generalidad y, por lo mismo, de imprecisión. En él cabe todo lo que uno se le puede ocurrir respecto a la evaluación...a través del cual se puede observar una muestra de la cantidad y calidad de las pautas de conducta internalizadas, para tomar una decisión al respecto.” (Quesada, 1988:44)

En este sentido, realizar un instrumento para evaluar a los docentes de educación básica de manera integral que reconozca no sólo sus debilidades, sino que permita establecer líneas de acción para la mejora profesional es prioritario. Por lo que es necesario hacer una revisión histórica e institucional para establecer los criterios que son tomados en cuenta para valorar al profesorado mexicano de educación Básica

3.1.1 El crédito escalafonario anualizado.

El crédito escalafonario anualizado permite a la autoridad en suposición, valorar las aptitudes que refleja un docente a partir de una visión global acerca de su cargo durante un año de práctica docente, pero sin la facultad de hacer un análisis para la toma de decisiones, este dispositivo se ha convertido en un instrumento burocrático y básicamente para ascender de manera vertical.

“... objeto de otorgar, automáticamente, los ascensos por el reconocimiento y evaluación de los méritos, como un sistema de protección de los justos derechos de los trabajadores de la educación y como estímulo a sus afanes y avances académicos, que elevará la calidad de sus servicios, servicios de calidad que requiere la Nueva Educación; educación renovada que trata de integrar al hombre a la comunidad, para que participe con eficacia en el desarrollo nacional...” (SEP-SNTE, 1973:1)

El crédito enfoca su valoración en subcomponentes: Aptitudes: a) Iniciativa, el cual toman como punto medular los ámbitos de la teoría pedagógica y la propia práctica educativa, tanto en su aspecto cultural como social. b) Laboriosidad, cubre las condiciones legales y administrativas en el cumplimiento de su función específica y en el mejoramiento del medio. c) Eficiencia, relacionado con los

aspectos sobre su capacidad de docencia (en el caso de los profesores frente a grupo), como en la capacidad de dirección y supervisión para los directivos de los diversos niveles de la estructura administrativa. (Anexo 3)

También considera la calidad y cantidad en el cumplimiento de su labor educativa, así como la técnica y organización en el trabajo. Posteriormente, está, d) Disciplina (cuya referencia esta eminentemente relacionada con su participación sindical) y finalmente, e) Puntualidad.

Estos sub-factores reúnen las especificaciones suficientes y necesarias para determinar una apreciación objetiva del profesorado en todos los ámbitos de su quehacer; aun existiendo una escala estimativa (Anexo 4) especificando los grados y puntajes que, de acuerdo a la calidad e intensidad del trabajo realizada por un profesor, el tabulador elaborado para asignarle un valor acorde al desempeño del trabajador, sin embargo en la práctica no es aplicable.

Por lo tanto, el crédito escalafonario anual es obsoleto, primero porque tiene cuatro décadas de haber sido perfilado y aun, reconociendo su visionaria confección, es letra muerta. Segundo, y en atención a lo anterior, los docentes sin importar los resultados obtenidos durante el ejercicio de sus funciones, todos alcanzan la valoración máxima de 720 puntos anuales. (Anexo 5)

La representación sindical se obliga a que todos sus agremiados en un marco de supuesta equidad, tengan la misma calificación para participar a través del escalafón por un ascenso vertical, sin importar el desempeño que el aspirante haya demostrado en un ciclo escolar para obtener una promoción.

Por otra parte, la posición oficial (directivos), teniendo en su caso expedientes que le permitan calificar con menor puntaje a los docentes que no hayan tenido un desempeño apropiado, esto no siempre es posible, porque en la mayoría de los casos, no procede el Crédito Escalafonario con puntuación menor a 720.

Uno de esos factores es el compromiso que la instancia sindical tiene por un lado, con la autoridad superior y por otro, con la base laboral. Dicho instrumento,

cuando tiene esta incidencia con relación al bajo puntaje, la mayoría de las veces tiene que ser modificado y adecuado a la puntuación máxima por la propia autoridad oficial.

3.1.2 Modelo Educativo, punto de partida para una evaluación integral del docente de Educación Básica.

Uno de los patrones explicativos para evaluar la función de los docentes está sugerido por el Programa para la Modernización Educativa (1991) a través de un modelo educativo. Solo algunas escuelas piloto lo llevaron, sin haber un seguimiento, posteriormente se abandonó sin cuantificar resultados. De manera menos práctica en la Reforma Integral de la Educación básica (2009). En ambos modelos hay diferencias en la forma de valorar a los profesores a través de estándares de desempeño, los cuales, pueden vincularse y sistematizarse en un instrumento ex profeso como propuesta de esta tesis.

“...Los perfiles de desempeño... describen modos de ser y actuar de un individuo en los diversos ámbitos de convivencia, en todo momento en las distintas esferas de la vida cotidiana, así como en situaciones determinadas, extra educativas; es decir, son Perfiles de Desempeño Social”. (CONALTE A, 1991:9)

El Programa para la Modernización Educativa (1991) establece un Modelo Educativo en donde existen diferentes esferas ligadas entre sí, a través de las cuales, los procesos inciden y redimensionan las funciones de los docentes. Estos términos técnicamente están representados a través de los perfiles de desempeño y organización escolar establecidos para los profesores en su práctica docente. Estos son: a) Los procesos de enseñanza–aprendizaje de los alumnos; b) Los procesos de administración y organización a organización escolar; y c) El proceso de vinculación escuela comunidad. (Anexo 6)

Cada uno de estos ámbitos tiene una serie de actividades específicas y observables por parte de los profesores, pueden ser medibles a través de diversas herramientas elaboradas ex profeso para cada uno de ellos y por lo tanto, evaluables con instrumentos confeccionados en el Consejo Técnico Escolar del

centro de trabajo. Dentro de este análisis se toman solo en cuenta las actividades relacionadas a la práctica docente y el perfil de desempeño.

“Los perfiles de desempeño son instrumentos socioeducativos que tienen alcances, no solamente para definir límites entre los niveles educativos o contenidos curriculares, sino también permean la organización escolar y la práctica educativa cotidiana las necesidades básicas al ser estructuradas como desempeños... permiten incorporar explícitamente los procesos sociales en una respuesta institucional ante el desarrollo de la comunidad” (CONALTE B, 1991:135)

En este caso, el nuevo modelo educativo (1991) considera dentro de sus parámetros del perfil de desempeño del docente de educación primaria, primero al individuo como un trabajador y profesional de la educación, del cual, se presupone de manera natural, tiene una historia de vida personal antes de ser maestro, como sujeto y ciudadano, sumando estas cualidades a la coherencia que debe demostrar en la práctica cotidiana y por lo tanto, en el ejercicio de esta profesión.

Con relación a lo anterior, se elaboró el presente cuadro con la información de un nuevo modelo educativo (1991), en donde los ámbitos, funciones y actividades específicas pudieran ser una propuesta para que cada docente realice primero una autoevaluación y después, hacer una revisión en colegiado con la información obtenida a través de los ejercicios de co-evaluación y heteroevaluación, para designar una apreciación objetiva a cada profesor. En el ámbito “Los procesos de enseñanza aprendizaje”, las funciones están divididas en cuatro funciones, presentadas y adecuadas.

3.1.3 Programa de Carrera Magisterial.

Otra forma en que son evaluados los docentes de educación básica es a través del Programa de Carrera Magisterial (1992). Este esquema se estableció como una estrategia del gobierno federal y el sindicato para implantar un sistema de incentivos con salarios diferenciados que permitiera entre otros objetivos, el de elevar la calidad de la educación a través de propósitos específicos.

“Reforzar el interés en la actualización profesional...reconocer el desempeño y la permanencia del maestro en el servicio docente, así como la preparación académica, sus conocimientos y la asistencia a cursos de actualización...promover una participación amplia del maestro en la escuela y en la comunidad...” (SEP-SNTE, 1994:5).

El documento rector sobre Los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial ha sido modificado en varias ocasiones, el actual (1998) contiene el diseño de valoración para los docentes participantes que, de manera individual y voluntaria se integran a un procedimiento de promoción horizontal. La plataforma de evaluación de Carrera Magisterial tiene como finalidad, entre otros propósitos, determinar el perfil del docente para incorporarse o promoverse en este esquema de estimación a través de diversos factores; impulsar el reconocimiento social y la profesionalización.

“Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal en el que los docentes participan de forma voluntaria e individual y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse si cubren con los requisitos y se evalúan conforme a lo indicado en los lineamientos normativos” (SEP-SNTE, 1998:4).

Los factores que integran el sistema de evaluación tomados en cuenta para la primera vertiente (docentes frente a grupo) son: a) Antigüedad, b) Grado académico, c) Preparación profesional, d) Cursos de actualización y superación profesional, e) Desempeño profesional, f) Aprovechamiento escolar cada uno con un puntaje determinado por la comisión SEP-SNTE. (Anexo 7).

La evaluación del factor desempeño profesional también ha variado, por ejemplo, en 1994 tuvo una valoración máxima de 35 puntos autorizados por el Órgano Escolar de Evaluación (OEE) e incluyó cuatro aspectos: a) Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje; b) Desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; c) Participación en el Funcionamiento de la Escuela y d) Participación en la Interacción Escuela-Comunidad valorados en una Cédula de evaluación. (Anexo 8). Sin embargo, al igual que el crédito escalafonario, la mayoría de los participantes obtuvo su máximo puntaje debido al número de participantes que hubo en esa época en el programa en cuestión.

A partir del ciclo escolar 2011 – 2012 se realizó una nueva Reforma a los Lineamientos Generales del Programa de Nacional de Carrera Magisterial (2012). Los factores y puntajes establecidos para la primera vertiente fueron: a) Aprovechamiento escolar, b) Formación continua, c) Actividades cocurriculares, d) Preparación profesional y e) Antigüedad. Los puntajes máximos variaron, dando mayor peso a los ámbitos pedagógicos y curriculares (Anexo 9). Dicha modificación del esquema tiene la misma limitación que los lineamientos de 1998: “es eminentemente voluntaria, pero queda sujeta institucionalmente a condiciones de permanencia y refrendo para conservar el nivel del estímulo aplicable a las incorporaciones o promociones a partir de la etapa XXI (ciclo escolar 2011– 2012).

*“...para conservar el nivel de estímulo será necesario un puntaje mínimo de 70...los docentes que no obtengan el puntaje...contaran con la opción de inscribirse a un programa personalizado de capacitación, actualización y superación profesionales en las áreas de oportunidad detectadas...”
(SNTE, 2011:13).*

Sin embargo, durante este proceso de investigación, existe la posibilidad de que los docentes que no estén dentro de los límites del puntaje de permanencia y por ende, no logren la promoción o si en su segunda oportunidad no logren obtener la puntuación mínima, descenderán de nivel, hasta llegar, de ser necesario, a la plaza inicial para reiniciar su reingreso al programa.

Por lo tanto, no es factible tomar este último tipo de evaluación, debido a que el sistema de apreciación general de los docentes en los centros de trabajo no es funcional para identificar las fortalezas y debilidades de los profesores, porque en primera, no todos participan en él. En consecuencia, las valoraciones son externas al centro de trabajo, lejos las actividades cotidianas que realiza un docente.

A partir de estos mecanismos de evaluación, pueden establecerse instrumentos para determinar acciones específicas sobre áreas de mejora y fomentar el ejercicio competitivo de los profesores en las aulas, escuela y comunidad a través de un instrumento de valoración aprobado primero por los miembros del Consejo Técnico Escolar de la Escuela, el Órgano de Evaluación Escolar, las autoridades

educativas y sindicales. En segundo término, implantar una escala rigurosa que permita transparencia en el proceso de asignación del puntaje, sin intervención de autoridades oficiales ni sindicales.

3.1.4 Evaluación Universal de docentes.

De acuerdo al Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012 y la Alianza por la Calidad de la Educación (2008) como políticas educativas durante el sexenio 2006 – 2012, la parte oficial (SEP) y la Sindical (SNTE), de nueva cuenta, a través de una Comisión Mixta, establecieron el Acuerdo para la Evaluación Universal de los Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (2011).

Por medio de este documento, subsanan parcialmente un punto que evitaba diagnosticar el desempeño de los docentes contenido en el Programa de Carrera Magisterial: el carácter voluntario de la evaluación.

La Evaluación Universal (2012) es un programa orientado no solo a diagnosticar las competencias profesionales de los docentes, sino también la incidencia en el logro educativo de sus alumnos para establecer áreas de mejora en la calidad del servicio educativo. La información obtenida de este instrumento determinó la oferta de los trayectos formativos focalizados en las llamadas áreas de oportunidad (antes debilidades) para la mejora de la práctica educativa.

“Con la Evaluación Universal, se da un paso histórico, trascendental y de extraordinaria relevancia en la política educativa, ya que se evaluará a la totalidad de los docentes frente a grupo...con el fin de proporcionarles un diagnóstico integral de sus competencias profesionales...” (SEP-SNTE 2011:2)

Sin embargo, no solo el Programa de Carrera Magisterial y la Evaluación Universal, complementan sus objetivos vinculando el resultado de uno con los factores del otro, a este se incorpora el Programa de Estímulos Económicos y Reconocimientos al Docente de Educación Básica (PROEEB), de tal suerte que este acuerdo, se correlaciona con otros programas con un puntaje específico.

Tabla 4 Relación de los programas de reconocimiento con económico con el programa de Carrera Magisterial

Programa rector	Factor	Puntaje	Programa vinculado
Carrera Magisterial	Aprovechamiento escolar	50 de 100	ENLACE
Carrera Magisterial	Preparación profesional	50 de 100	Evaluación Universal
Carrera Magisterial	Desempeño profesional	25 de 50	Evaluación de Carrera Magisterial
Carrera Magisterial	Formación continua	20 de 50	SIRACFC

Fuente: Elaboración propia con información del Acuerdo para la Evaluación Universal de los docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (SEP-SNTE, 2011:4).

Los lineamientos que regulan la Evaluación Universal (2011) consideran dentro de su sistema de evaluación los factores presentados en la tabla anterior. Con relación al desempeño profesional, uno de los componentes considerados en la evaluación son los estándares de desempeño docente y gestión escolar, los cuales tienen como finalidad, valorar la práctica del profesor en su aula. Puede deducirse entonces que, la Evaluación de la Gestión Escolar y sus estándares contemplan todo lo relacionado a lo que el docente sabe, dice y hace en el aula.

Estos esquemas pueden observarse y valorarse a través del registro sistematizado de aspectos relacionados a su quehacer profesional, como la planeación, el diseño de estrategias didácticas, la gestión del ambiente de clase, relaciones interpersonales, la gestión curricular además de las relaciones entre asignaturas y su conexión en diversos contextos, la gestión didáctica y la atención diferenciada de los estudiantes, el manejo del tiempo y los recursos didácticos así como la evaluación oportuna de los alumnos.

Sin embargo, a pesar de haber estándares generalizados a nivel nacional para establecer los criterios, evidencias e instrumentos para estimar el nivel de

desempeño del profesorado, no se ha elaborado un instrumento para evaluar a los docentes de forma integral, lo cual, más que necesario, es indispensable.

3.1.5 Estándares de desempeño y evaluación docente.

Por lo que respecta a la Reforma Integral de la Educación Básica (2009), el servicio docente tiene una transformación y por lo tanto, una nueva orientación en la forma en que puede ser evaluado el profesor de primaria. La RIEB, (SEP, 2010) considera como puntos de apreciación estándares que el profesor debe demostrar en su práctica docente. A partir de esta premisa, los estándares de desempeño designados en el modelo educativo está basado en el enfoque por competencias.

“A través de los estándares de desempeño se pueden establecer criterios para evaluar al docente. Estos... permitirán emitir un juicio de valor sobre el ejercicio docente y tomar decisiones para la mejora de su práctica profesional... reflejan actividades, acciones y actitudes sobre las tareas que realiza cotidianamente.” (Lujambio, A. 2010:43)

Los aspectos que inciden en la elaboración de los estándares de desempeño propuestos inicialmente para evaluar las competencias de los docentes en la RIEB (SEP, 2010:87) están relacionados con la planeación, procedimientos didácticos, organización dentro del aula, productos obtenidos por los alumnos, devolución (registro) de resultados, nuevas formas de trabajo, compromisos dentro y fuera del aula, vincular su planeación con los programas y proyectos de la propia escuela.

También, otros aspectos que pueden apoyar la elaboración de estándares son los relacionados con la participación del docente como parte de un colegiado, comunicación y relación con los miembros de la comunidad escolar, incorporación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y de evaluación a su práctica cotidiana, identificar las necesidades de los alumnos, administrar los recursos humanos, financieros y materiales a su cargo en función las comisiones asignadas en la organización escolar entre otros, los cuales necesitan de una sistematización.

A partir de esta información, existen dos versiones generalizadas sobre los estándares de desempeño que deben observarse en los profesores de educación

primaria desde la perspectiva de las competencias. Sin embargo, en la cotidianidad carece de elementos explicativos y referenciales que permitan en la práctica docente, generalizarlos para una evaluación fácil de instrumentar.

En consecuencia se torna difícil realizar un instrumento con la información suficiente y necesaria para establecer las áreas de mejora o de oportunidad para optimizar no sólo la calidad de la educación, sino valorar de forma integral a los docentes abarcando el mayor número de ámbitos y estándares para reconocerlo tanto social como económicamente de acuerdo a su desempeño real.

Los estándares como instrumentos (Lujambio, 2010) deben perfeccionarse continuamente de acuerdo a las experiencias particulares en donde serán instaurados. La orientación en su construcción debe considerar categorías, características y atributos que los definen como viables, confiables y aplicables. La versión 2010 de los estándares implementados en las primarias del Estado de México comprende las categorías de a) Planeación, b) Gestión de ambientes en clase, c) Gestión curricular, d) Gestión didáctica, e) Evaluación. (Anexo 10).

En la planeación anual institucional de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, implementaron para el ciclo escolar 2012 – 2013 una reforma a los estándares de desempeño docente asentados en los informes de los ciclos escolares 2010 – 2011 y 2011 – 2012.

Con base en la información obtenida, los estándares se modificaron a finales de 2012, comprenden más categorías, las cuales parten del Modelo de Gestión Estratégica Escolar: a) Fomento al perfeccionamiento pedagógico; b) Planeación pedagógica compartida, c) Centralidad del aprendizaje, d) Compromiso de aprender; e) Equidad en las oportunidades de aprendizaje; f) Redes escolares; g) Optimización de recursos; y h) Control escolar (Anexo 11). Estos estándares además de estar relacionados con el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), son evaluados en los Consejos Técnicos Escolares por medio de un instrumento denominado “cuadernillo de seguimiento al Plan Anual Institucional y el Programa Anual de Trabajo”.

3. 2. ¿Hacia dónde concretarse la evaluación de los docentes?

Se presentaron modelos, formas e instrumentos que han dado cuenta de la forma en que los docentes entre 1973 y 2012 y desde entonces, son evaluados, otros están en camino para ser aplicados institucionalmente. Haciendo una revisión y su respectivo análisis, cada uno de esos procesos, modelos y programas tienen aspectos rescatables.

En algunos casos adelantados a su época o en concordancia con los tiempos actuales. El problema no es la elaboración de factores, elementos o estándares de desempeño, sino es la confección de un instrumento que permita de manera viable la ejecución y recolección de información tratar de valorar lo más objetivamente posible y de manera confiable el quehacer docente.

En un proceso social cambiante como es la educación, establecer una forma única para evaluar a los docentes de primaria tiene una serie de ángulos que no permite ajustar los elementos centrales que puntualice la función del maestro frente a grupo. Por lo tanto, es necesario definir los aspectos medulares del cargo que ostenta desde dos puntos de vista: desde lo laboral, como servidor público y desde lo profesional, como mediador entre la cultura y los alumnos.

En este sentido, es importante hacer una revisión legislativa que defina las funciones y responsabilidades jurídico – administrativas que tiene un profesor en el ejercicio de su cargo, promulgadas en las leyes que en materia de educación o política educativa determinaran su situación laboral a partir de la toma de conciencia de sus derechos y obligaciones.

En lo profesional, considerar su perfil psicográfico y determinar las habilidades, aptitudes, actitudes y conocimientos mínimos requeridos para desempeñar la función docente. Además, determinar el nivel de conocimiento científico y didáctico que posee para tomar decisiones relacionadas con la ejecución de un programa o plan de estudios a partir de un análisis del enfoque en vigencia del mismo.

Ambos aspectos (laboral y profesional) pueden generar un instrumento que permita evaluar a los docentes al interior de su centro de trabajo desde la parte oficial y evitar que la parte sindical pondere su presencia para dar su visto bueno. Sin embargo, en un marco institucional y de derecho, cabe la posibilidad de una impugnación a la valoración asignada.

Finalmente, en el supuesto que ocurriera este proceso de impugnación, en términos jurídicos podrá llevarse a cabo siempre y cuando, se tengan los elementos para su revocación. En su caso, esos mismos factores validarán el proceso de calificar el desempeño real de los profesores con relación a las cualidades propias del docente, su aportación a la organización de la vida escolar, la base cognoscitiva que posee y la didáctica, elementos suficientes y necesarios determinar desde lo laboral hasta lo profesional la forma en que un profesor se desempeña en sus funciones.

La presente investigación combina el paradigma cuantitativo y el cualitativo como producto de un proceso. Corresponde a un estudio de caso que analiza la percepción de los diferentes actores con respecto a la evaluación del desempeño de los docentes de la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”.

Por un lado, la investigación de corte cuantitativo de acuerdo a López Barajas Zayas (1994) citado por Albert M. J. (2007) tiene una doble vertiente. Desde la posición científica o heurística los investigadores pretenden profundizar en el conocimiento de la realidad.

Por otro, la investigación cualitativa requiere de una comprensión profunda de cada una de las diferencias que la caracteriza al profundizar a través del razonamiento de cada uno de los datos obtenidos con la finalidad de interpretarlos y comprender la realidad de un hecho o proceso social. Cualquiera de las dos posiciones puede utilizarse en todos los campos del conocimiento.

En este sentido, el investigador tiene una noción de cómo funciona el mundo; la relación que existe entre el conocedor y lo conocido; el papel que desempeñan los

valores en la comprensión de una realidad: establecer la posibilidad de los vínculos existentes entre las causas y sus posibles efectos; las posibilidades de generalizar la interpretación de un fenómeno social y finalmente, como esos hallazgos contribuyen en la generación de conocimientos.

La indagación cualitativa por la naturaleza de su origen (antropología cultural), parte de un contexto centrado en el estudio de grupos humanos pequeños. Por lo que es pertinente para profundizar en el conocimiento de una comunidad escolar. Este enfoque se interesa por la descripción y análisis de comunidades con el fin de explicar su dinámica y patrones de comportamiento, en nuestro caso referido a la evaluación del desempeño docente.

Pueden observarse tres características de la investigación cualitativa: Parte de una actividad habitual y continua como lo es la evaluación, (la cual no está determinada por el investigador); los datos que se obtienen ofrecen la oportunidad de seleccionar de esa variedad, aquellos testimonios que puedan explicar lo que sucede en torno a una comunidad escolar; durante este proceso de recolección de información, también pueden descubrirse nuevas corrientes del pensamiento que validaran en profundidad nuevos significados encontrados.

3.3 La evaluación del desempeño docente desde la investigación acción, la teoría fundamentada: una perspectiva para el estudio de caso.

Entre las teorías contemporáneas para abordar las investigaciones de corte cualitativo están las relacionadas con la investigación acción, además se pretende aportar ideas desde el punto de vista de la teoría fundamentada de Flick (2007) para analizar un estudio de caso. A través de estos puntos de vista, explicamos lo que sucede en un determinado espacio-tiempo.

“Un estudio de teoría fundamentada comienza con una pregunta general... A través del proceso de investigación se siguen intereses, pistas o corazonadas que se identifican en los datos...combina la generación inductiva de categorías con una comparación simultánea de todos los incidentes sociales observados (Torre, de la G. et al. 2008: 8).

A diferencia de una teoría rigurosa como las de origen positivista, las variables o categorías de análisis surgen de la dinámica del corte metodológico cualitativo, no están impuestas o manipuladas por el investigador. Acerca de la investigación acción, ésta surge del pensamiento de los profesores para que fueran investigadores; se inició en la Inglaterra de la década de los sesenta, por cierto a colación de una reforma curricular.

La idea de los profesores entre ellos, John Elliot (2005) era la de compartir una aspiración común, capacitar a los alumnos para que establecieran conexiones entre una materia del currículo y su experiencia cotidiana. Este movimiento de reforma trajo de manera implícita nuevas concepciones de aprendizaje, enseñanza y por supuesto, evaluación. Los profesores desarrollaban actividades cooperativas a partir de sus propias propuestas de cambio basada en la práctica reflexiva.

Por lo tanto, establecer que puede haber desarrollo solo si el profesor se ha desarrollado; o que la enseñanza es una forma práctica de la investigación educativa y que los profesores innovadores tienen una práctica más cercana a la investigación que a su propio rol pedagógico. Estas son ideas que presuponen un concepto unificado de práctica reflexiva.

En la práctica docente puede distinguirse dos tipos de desarrollo reflexivo. El primero, cuando el profesor emprende una investigación sobre un problema práctico y decide cambiar algún aspecto de su práctica docente: la reflexión inicia la acción. El segundo, cuando el docente modifica algún aspecto de su práctica cotidiana como respuesta a un problema práctico, al revisar la eficacia para resolverlo, lo evalúa modifica y cambia; en este caso, la acción inicia la reflexión, una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión.

“El objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él...aspira a mejorar la concreción de los valores del proceso...” (Elliot, J. 2005: 67 y 69)

La investigación acción como auxiliar en el estudio de caso, integra enseñanza y desarrollo del profesor, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa; esta postura no refuerza la idea de que los profesores deben operar como un conjunto de individuos independientes y autónomos ajenos a las reflexiones de los demás. El tipo de indagación que presenta, intenta promover en los docentes mejorar la calidad educativa a través de las experiencias de aprendizaje de los alumnos que requiera reflexionar sobre la forma en que las estructuras del curriculum configuran la pedagogía. En fin, obliga a que el individuo aislado (docente), se plantee la idea de impotencia para efectuar el cambio al darse cuenta de la importancia de las estructuras circulares que configuran su práctica profesional.

Por otra parte, Flick (2007) considera que el modelo de proceso en la investigación de la teoría fundamentada incluye sobre todo los aspectos siguientes: el muestreo teórico, la *codificación teórica* y la escritura de la teoría. Este enfoque centra firmemente el interés en la interpretación de los datos sin importar cómo se obtuvieron. Aquí, la pregunta ¿qué método utilizar para recoger los datos es mejor? No es relevante, sino la información obtenida. Por lo tanto, la toma de decisiones sobre la averiguación y los métodos son parte de una teoría en desarrollo, puesto que, después de analizar los datos que se tienen a mano en ese momento van conformando la construcción y comprensión del objeto de estudio.

“el enfoque de la teoría fundamentada da preferencia a los datos y al campo en estudio frente a los supuestos teóricos. Éstos no se deben aplicar al objeto que se investiga, sino que se "descubren" y formulan al relacionarse con el campo y los datos empíricos que se encontrarán en él. Su relevancia para el tema de investigación más bien que su representatividad es lo que determina la manera en que se selecciona a las personas que se estudiarán”. (Flick, 2007:56).

También Glaser (2005) expone que la teoría fundamentada es útil para investigaciones en campos del conocimiento emergente relacionados con la conducta humana dentro de las diversas organizaciones y grupos sociales. Por lo tanto, esta

metodología puede aplicarse de manera puntual a los estudios sociológicos que forman parte de la dinámica de los profesores en sus centros de trabajo:

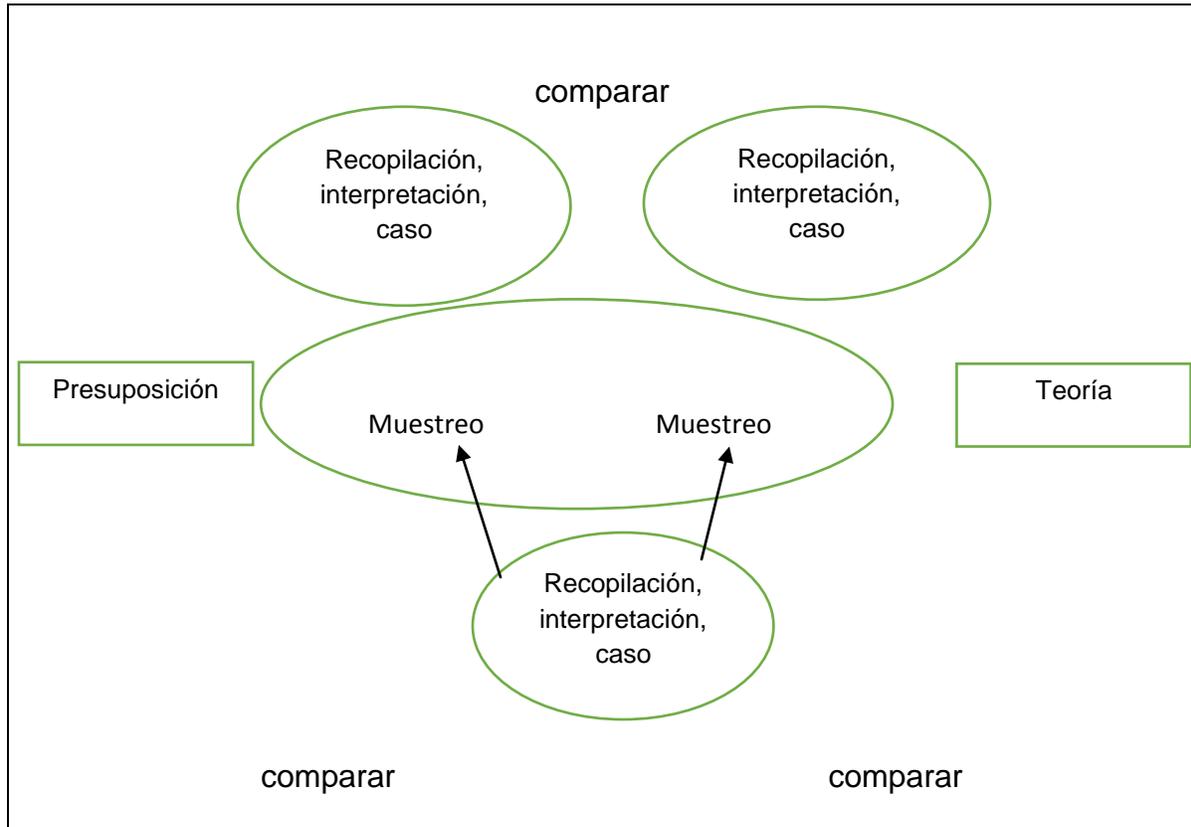
“La aportación más relevante de la Teoría Fundamentada hace referencia a su poder explicativo en relación a las diferentes conductas humanas dentro de un determinado campo de estudio. La emergencia de significados desde los datos, pero no de los datos mismos, hace de esta teoría una metodología adecuada para el conocimiento de un determinado fenómeno social” (en Cunat, R. 2005:2)

Por lo tanto, el enfoque cualitativo desde la perspectiva de Hernández (2010) puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que permiten visibilizan el mundo no solo para el investigador, sino también para la comunidad, generando una serie de representaciones asentadas en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos que posibiliten su posterior transformación.

La teoría fundamentada al ser uno de los modelos del enfoque de la metodología cualitativa permite crear a través de una variedad de datos las propuestas idóneas a partir de la dinámica de los diferentes actores que intervienen en los procesos sociales donde interactúan. A partir de ello, un hallazgo empírico puede explicarse a través de un proceso descriptivo que es validado por la realidad tal y como se presenta, ofreciendo una manera nueva de ver un fenómeno social.

La teoría fundamentada en el modelo de investigación de Flick (2007) tiene un proceso de circularidad como rasgo central del enfoque. Este modelo no es compatible con el modelo tradicionalista y lineal, el cual, considera que una investigación debiera seguir los siguientes procesos: teoría, hipótesis, operacionalización, muestreo, recogida de datos, interpretación de los datos y validación. Sin embargo, a pesar de este problema, el investigador debe reflexionar permanentemente sobre el propio sumario y darle respuesta a la pregunta que se va formulando sobre la utilización de determinados métodos, categorías y teorías utilizadas hacen justicia al objeto de estudio y a los propios datos obtenidos.

Figura 2.- Diagrama del Proceso de Investigación propuesto por Flick (2007)



Modelo circular del proceso de investigación (Flick, 2007:59)

Para este efecto, un método compartido por la teoría fundamentada es el estudio de caso. En torno a este proceso, el cual permeó esta línea de investigación cualitativa, más allá de los datos numéricos. Si bien, a través de estos se descubrieron puntos de encuentro acerca de la dinámica en que los profesores realizan su praxis docente y tener los elementos para evaluar su desempeño profesional, esto no tuvo la finalidad de generar teorías, sino más bien, para explicar un hecho social como lo es el proceso educativo.

“El caso representa una profesionalización específica (como médico, psicólogo, trabajador social, ingeniero de la información, etc.) que ha alcanzado y que se representa en sus conceptos y maneras de actuar ... y los puntos de partida para tratarlos...una subjetividad desarrollada como resultado de adquirir cierto caudal de conocimientos y de desarrollar maneras específicas de actuar y percibir...un contexto de actividad interactivamente hecho y factible (por ejemplo, orientación, tecnología en desarrollo)”. Flick, (2007:85)

Por lo anterior, la investigación se fundamenta también en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los docentes y su institución. Es importante considerar que el estudio de caso hace referencia a organizaciones o comunidades y sus propias interrelaciones:

En este sentido, Heras (1997) señala que el término (estudio de casos o de caso) se utiliza para denominar el análisis detallado de un proceso individual que explica la dinámica organizacional; supone que es posible llegar a conocer el fenómeno partiendo de la exploración intensiva de un solo caso, por lo que se ha convertido en uno de los instrumentos más utilizados en la investigación de las ciencias sociales.

A través de esta estrategia, se observó la vida de la comunidad en la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”, durante el periodo comprendido entre el primero de junio al quince de diciembre de dos mil doce.

Fue fundamental el papel del observador para anotar los sucesos en el momento en que ocurrían y de manera cercana. También, para valorar la incidencia de otras personas que actuaron en la escuela en determinados momentos, por los contenidos y consecuencias de esta interrelación en el momento mismo en que sucedieron.

La escuela ofreció un escenario ideal para realizar la exploración de campo, a partir de un sentido de pertenencia. En este ámbito, los docentes permitieron la observación directa para observar en ellos, la forma en que se desarrollaron sin prejuicio alguno de su praxis cotidiana:

“...el escenario ideal para realizar una investigación de campo es aquel en el cual el investigador obtiene fácil acceso, establece una relación inmediata con los participantes y recoge información directamente relacionada con la temática que se pretende estudiar...” (Heras, 1997:133)

En concreto, con el estudio de caso, en la concepción de Heras, (1997) puede identificarse y comunicarse el carácter distintivo de los fenómenos educativos y sociales en términos descriptivos. Además permite una generalización sobre algún

fenómeno social a partir del análisis de un solo caso. Con la información obtenida, se establece una presuposición, la cual, al relacionarla con un texto teórico puede establecer mecanismos de interpretación sobre el objeto de estudio.

Por lo que se refiere a las ventajas del estudio de caso como método de investigación donde el investigador descubre hechos o procesos a partir de la misma dinámica en la que es sumergido. El estudio de caso posee una calidad innegable, debido a que no es hipotético, sino que va rescatando a partir del trabajo cotidiano, sus propias conclusiones.

“Puede ser difícil hacer declaraciones de validez general basadas sólo en un estudio de caso individual. Sin embargo, también es difícil dar descripciones y explicaciones profundas de un caso que se encontró aplicando el principio de muestreo aleatorio. Las estrategias de muestreo describen maneras de revelar un campo. El muestreo puede partir de casos extremos, negativos, críticos o desviados y, así, de las situaciones extremas del campo. Se puede revelar éste desde dentro, partiendo de los casos particularmente característicos o desarrollados”. (Flick, 2007:85)

Aunque puede realizarse de manera individualizada, cada una de esas particularidades de los sujetos de investigación determinan algunas semejanzas que permitieron identificar la calidad holística de la problemática por solucionar. En relación con los procesos educativos, este método de indagación se accedió recoger y presentar información de los acontecimientos para ofrecer a partir de una muestra, una respuesta acorde a una realidad, en este caso, la educativa.

Por lo tanto, de acuerdo a esta postura teórica – metodológica, es posible establecer una muestra del proceso educativo partiendo de su propia estructura, integrando en el estudio de caso a docentes con diferentes perfiles sociales. La combinación de la muestra se pudo definir de antemano y rellenarse posteriormente con la recogida de datos, o también se consiguió desarrollarse y diferenciarse más paso a paso durante la misma selección.

La recolección e interpretación del material obtenido permitió establecer los mecanismos que pudieron relacionar los supuestos empíricos encontrados en el diagnóstico con los teóricamente constituidos encontrados en el estado del arte.

Además, la decisión entre definir por adelantado y desarrollar gradualmente la muestra estuvo determinada por la pregunta de investigación y el grado de generalización que se buscaba, en este proceso, sobre la evaluación del desempeño de los docentes en la educación primaria.

3.4 Etapas de la investigación.

Desde la perspectiva de Flick (2007), la investigación cualitativa muestra que la delimitación de supuestos teóricos incide en el objeto de estudio, desde su problematización hasta la comprensión del mismo. Por ello debe exponerse en el campo de investigación la visión empírica del problema a través de una metodología que permita indagar en este caso, en un primer momento, la relación entre los docentes de educación primaria y la evaluación de su desempeño profesional.

Este vínculo se realizó en las cinco etapas que contempla Flick, con algunas adecuaciones de acuerdo a las necesidades de la propia investigación. La primera de ellas, fue la búsqueda de información, desde el contacto empírico a un posicionamiento teórico, así como, la construcción de un marco teórico que permitió la comprensión del objeto de estudio, con el acercamiento de la literatura especializada.

La segunda, denominada planeación de la investigación consistió en diseñar el proceso de trabajo circular en el campo de investigación. En esta parte del proyecto, se establecieron las preguntas para delimitar el objeto de estudio, la delimitación de la muestra y la forma de conseguir la propia información, los objetivos a desarrollar, la elaboración del cronograma de actividades, la confección, piloteo, corrección y aplicación de los instrumentos de recolecta de información, así mismo, los tiempos establecidos en el corte metodológico para el análisis e interpretación de los resultados obtenidos.

La tercera etapa fue la recolección de datos verbales, visuales y escritos. En esta se elaboraron y afinaron cuestionarios dirigidos a los docentes, a los alumnos y

padres de familia. También se procesaron y aplicaron registros observacionales a los profesores, los cuales incidían en rasgos acerca del dominio cognoscitivo, didáctico, cualidades del docente y la dinámica de participación del docente en el funcionamiento de la escuela.

La mayoría de estos instrumentos se aplicaron en diversos momentos de la investigación con la finalidad de establecer una cotidianidad entre los propios docentes, de tal manera que los datos aportados desde la observación directa, permitieron analizar y contrastar la información escrita con la visual.

La cuarta etapa, designada del texto a la teoría, describe de manera puntual la forma en que se analizaron los instrumentos de exploración, anexando información documental sobre la escuela, el desempeño de los docentes y la interpretación de los mismos.

En esta etapa, se escribieron los resultados de la investigación y los criterios utilizados para decodificar la información obtenida, se graficó algunas de las preguntas que conforman las categorías de análisis utilizadas para valorar la evaluación del desempeño de los docentes.

La quinta y última etapa corresponde al informe del estudio de caso. En esta se muestra el análisis de los textos recabados y su interpretación. Es propiamente, el final de la tesis (ver capítulo cuatro) y a la vez, el avance para investigaciones futuras. En esta fase, se describen los problemas presentados a lo largo de la investigación, las preguntas que no tuvieron respuestas, pero que pueden ser resueltas en otro momento.

3.4.1 Búsqueda de información.

Para la preparación de la investigación confeccionamos un panorama sobre el desempeño de los docentes de educación primaria. A partir de esta perspectiva se estableció el contexto de donde partiría la indagación. Primero desde el ámbito internacional para identificar posteriormente el impacto generado en las políticas educativas implementadas en México.

La preparación de un marco teórico permitió establecer los límites de la investigación y la manufactura del estado del arte, identificar los aspectos investigados con relación a temas como el desempeño profesional, la formación docente, el perfil de egreso como las líneas por desarrollar.

Dentro de este proceso, se aborda de manera específica la evaluación de los docentes de educación básica. También a partir del marco teórico, se establecieron las categorías de análisis y sus dimensiones para elaborar los instrumentos de recolecta de información.

Además, es necesario valorar que, durante este momento se construyeron los acuerdos básicos, el equipo o recurso humano que participó y la forma en que apoyó en cada etapa de la investigación.

A través de este primer momento, se consolidaron los compromisos de colaboración, se determinaron y fijaron los objetivos, así mismo, las limitaciones y alcances que transformaron el espacio parametral de espacio – tiempo inmediato.

La logística utilizada fue producto de la gestión realizada entre las diferentes autoridades de la estructura que conforman la Subdirección de Educación Primaria en la Región de Ecatepec. A partir de la información sobre los profesores frente a grupo hasta apoyos técnico pedagógicos de Supervisión General de Sector Educativo.

3.4.2 Acercamiento al desempeño docente: objetivos y cronograma.

El segundo momento determina los elementos básicos para realizar un acercamiento a la noción sobre el desempeño docente y la forma de evaluarlo. Esta dinámica parte de los datos precisos que den cuenta de las relaciones existentes entre la organización o comunidad donde se llevó a cabo la investigación y cuyos resultados se presentan en el capítulo cuatro. En él se establecen puntos de referencia y ponderan a los actores que participan el estudio de caso a través de un diagnóstico.

“El diagnóstico se define como un proceso analítico que permite conocer la situación real de la institución educativa en un momento dado, para describir problemas y áreas de oportunidad, con el fin de corregir los primeros y aprovechar los segundos” (Ander en Calixto, 2010:29)

Además, el propósito de elaborar este acercamiento empírico, permitió generar información básica para mejorar o transformar un aspecto de la institución educativa, a través de la evaluación de los sistemas y las relaciones existentes entre los miembros de la comunidad.

Con este proceso en la investigación pudo conocerse de manera puntual, la situación de la escuela y de cada uno de los integrantes del mismo. Por tal motivo, el diagnóstico socioeducativo permitió descubrir una de las aristas que conforman la evaluación de los docentes investigados.

Los objetivos exigen un cambio perceptible, por lo tanto, son el motor que impulsa la transformación de la rutina cotidiana, en este caso, la práctica docente y su relación con la evaluación del desempeño del docente de educación primaria.

La razón de ser de este estudio de caso es lograr una serie de objetivos entre los cuales sobresale la dinámica existente entre el desempeño de los profesores a través de su evaluación como profesional de la educación.

Objetivo General

Identificar las características de los profesores de la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero” a través de su práctica docente para evaluarlo desde una perspectiva integral de acuerdo a su perfil y desempeño profesional.

Objetivos específicos:

1. Establecer el nivel de desempeño docente desarrollado por los profesores de la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero” a partir de su formación personal y profesional.

2. Identificar los factores académicos que favorecen el desempeño docente de los profesores de la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”.
3. Analizar la metodología y didáctica que utilizan los profesores como producto de su experiencia y práctica profesional.
4. Jerarquizar los factores que impiden el desempeño docente de los profesores de la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”.
5. Proponer un perfil docente para subsanar las áreas de mejora de los involucrados en el estudio de caso, que permita su desarrollo profesional.

Para establecer el logro de los objetivos planteados, se realizó un cronograma de actividades para darle continuidad y lógica a la investigación. Para este estudio de caso se utilizó el diagrama de Gantt.

“El Diagrama de Gantt consiste en una matriz de doble entrada en la que se anotan en las líneas, las diferentes actividades que componen un programa o un proyecto y en las columnas, el tiempo durante el cual se desarrollarán esas actividades. Una barra horizontal frente a cada actividad, representa el período de duración de la misma. La longitud de la barra indica las unidades de tiempo, señalando la fecha de inicio y la fecha de finalización de la actividad.” (Vieytes, M. 2011:2

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Propósito: Construir un seguimiento acorde para elaborar un proyecto de investigación a través de un estudio de caso, producto de la especialidad en gestión y procesos organizacionales de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 D.F. Norte

N° prog.	Actividad a realizar	Junio 2012			Julio 2012		Agosto 2012				Septiembre 2012			
		11 al 16	18 al 23	25 al 30	02 al 07	29 al 04	06 al 11	13 al 18	20 al 25	27 al 01	03 al 08	10 al 15	17 al 22	20
1	Análisis de los acuerdos internacionales	X	X											
2	Elaboración de fichas de trabajo	X	X											
3	Determinar un objeto de estudio	X	X											
4	Confeccionar el capítulo 1 Marco Contextual	X	X											
5	Enviar capítulo 1 para su revisión		X	X										
6	Tomar nota de las observaciones			X										
7	Corregir Capítulo 1		X	X	X									
8	Enviar la versión preliminar para su aprobación			X	X									
9	Investigar sobre el estado del arte			X	X	X	X							
10	Elaborar fichas de trabajo		X	X	X	X	X							
11	Iniciar el Capítulo No. 2 Marco Teórico			X	X		X							
12	Enviar una primera versión para revisión				X		X							
13	Identificar los párrafos a corregir					X	X	X						
14	Enviar Capítulo 2						X	X	X	X				
15	Participar en un coloquio										X	X		
16	Esperar la devolución de los dos capítulos							X				X		
17	Realizar entrega preliminar.							X				X	X	X

N°. prog.	Actividad a realizar	Octubre 2012			Noviembre 2012				Diciembre 2012			Enero 2013	
		15 al 20	22 al 27	29 al 03	05 al 10	12 al 17	19 al 24	26 al 01	03 al 07	10 al 14	12 al 15	15	29
18	Identificar las categorías de análisis	X	X										
19	Establecer los referentes metodológicos	X	X										
20	Realizar el acercamiento empírico al objeto de estudio	X											
21	Diseñar los instrumentos de captura de información	X	X										
22	Solicitar autorización para el pilotaje de instrumentos	X	X										
23	Aplicar pilotaje en escuela similar a la investigada	X		X									
24	Recuperar información y rediseñar instrumento	X		X									
25	Establecer los objetivos de la investigación	X			X								
26	Aplicar los instrumentos a docentes			X	X	X							
27	Aplicar los instrumentos a los alumnos			X	X	X							
28	Aplicar los instrumentos a los padres de familia				X	X							
29	Capturar la información en tablas				X	X	X						
30	Analizar la información obtenida					X	X	X					
31	Redactar el Capítulo 3 y entregarlo				X	X	X						
32	Establecer puntos de análisis de información					X	X						
33	Hacer las correcciones pertinentes						X	X					
34	Elaborar el capítulo 4				X	X	X	X					
35	Entregar capítulo 4							X					
36	Entregar preliminar de borrador de tesis								X	X	X		
37	Participar en el coloquio										X		
38	Entrega del borrador final de tesis								X		X		X

3.4.3 Técnicas e instrumentos para la recolección de información.

En esta tercera etapa la elaboración de instrumentos adecuados se tomó en consideración que la técnica, es el conjunto de conocimientos especiales de una ciencia o un arte, (Elliot, 2005), con ella podemos conseguir, la pericia o habilidad para usar los procedimientos y recursos. La investigación cualitativa recurre a tres formas básicas de obtención de información El cuestionario, el diario de campo y los registros observacionales. Para comprender cualquier fenómeno humano hay que investigarlo como parte del contexto en el que se produce.

El diario de campo fue usado de manera regular, permitió narrar las indagaciones a través de los registros de observación. Además, fue necesario recurrir a determinadas técnicas de observación, por ejemplo la de la fotografía la cual posibilitó reconsiderar en su conjunto, los conocimientos especiales del proceso de investigación.

Se utilizaron tres tipos de registros observaciones dirigidos a docentes frente a grupo.

- a) El primero de ellos (anexo 12) con la finalidad de observar las acciones y actitudes manifiestas que refleja el docente durante el proceso de enseñanza – aprendizaje.
- b) El segundo de ellos (anexo 13) hace referencia a las habilidades educativas de los profesores con relación a las dimensiones de la práctica docente y determinar alguna problemática relacionada con la dimensión pedagógica – curricular específicamente.
- c) El tercer instrumento (anexo 14) fue realizado a través de la técnica de la fotografía, esta permite captar en una mirada, el quehacer de los docentes in situ detectando situaciones que pudieran considerarse hábitos en la práctica docente.

El análisis de documentos facilitó la información sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación. En especial, los archivos de ciclos escolares anteriores,

permitieron hacer y establecer una cronología del problema en el centro de trabajo donde se realizó el estudio de caso.

En la elaboración del instrumento para establecer las necesidades o dinámica del estudio de caso, se utilizaron las categorías que Fernández (2009) determina como competencias docentes, las cuales, en la práctica cotidiana del profesorado, comprueban a la vez, su desempeño y por ende su propia evaluación.

A partir de ese primer acercamiento teórico, se estableció la viabilidad en torno a los mecanismos de captura de información, de tal manera que la mayoría de las respuestas a los cuestionamientos presentados centren sus respuestas a través de una escala tipo Likert.

Los cuestionarios destinados a los docentes corresponden a conceptos del orden observable del objeto de estudio y dieron cuenta sobre las categorías que están delineadas en el estudio de caso. A partir de sus respuestas se derivaron los indicadores relacionados con el desempeño, la práctica docente y su evaluación.

También se diseñaron cuestionarios para una muestra de veinticuatro Padres de Familia de la misma comunidad escolar y con la debida autorización, para un tercer modelo de cuestionario aplicado a los alumnos con la finalidad de tener otras dos panorámicas diferentes de una misma dinámica social.

Cada una de estas técnicas e instrumentos estuvieron orientados a identificar cuatro categorías de análisis para evaluar al profesorado: las cualidades del docente, su aportación a la organización de la vida escolar, la base cognoscitiva y la didáctica.

Finalmente, se aplicó un segundo instrumento de autoevaluación a los docentes en el Consejo Técnico para triangular su primer acercamiento sobre su práctica, con un nuevo posicionamiento relacionado con la evaluación que se realiza institucionalmente, y los estándares que deben ser tomados en cuenta para una valoración integral del desempeño profesional de los maestros en servicio.

3.5. Exploración de resultados.

Durante el cuarto momento de la investigación, se realizó propiamente la contrastación del acercamiento empírico mostrado en los primeros hallazgos de la indagación con la decodificación de las documentales y datos obtenidos a través de los instrumentos de recolecta de información.

Esta selección abrió un abanico de posibilidades de investigación: la primera, realizar un proyecto de intervención, la segunda, un estudio comparativo entre dos escuela del mismo Sector Educativo y la tercera, un estudio de caso. Esta última fue la que se concretó en el presente documento.

Los resultados obtenidos por algunos grupos con relación a las evaluaciones externas realizadas en la escuela, permitieron direccionar la investigación hacia la forma en que pueden ser evaluados los docentes de esta institución. Esta valoración parte de algunas características propias de cada uno de los profesores, las cuales pueden comprenderse a través de las interrelaciones existentes entre los miembros de la comunidad escolar y explicarse a través de las dinámicas producidas con base a su contexto.

3.6 Contexto.

La escuela primaria urbana federalizada “Gregorio Torres Quintero” es una institución con más de treinta años de vida escolar, ofreciendo el servicio educativo a la sociedad de la colonia Novela Mexicana II y colonias circunvecinas como Sauces, Sauces II, Sauces Coalición, México Prehispánico y México Independiente, entre otras. Se ubica en el Municipio de Ecatepec, Estado de México.

Los sujetos de investigación fueron los actores principales en el estudio de caso, fueron conformados por once docentes frente a grupo; treinta y seis padres de familia y veinticuatro alumnos de tercero a sexto grado.

Para la selección de esta población muestra se realizó de manera aleatoria, y en el caso de los alumnos, se tomó como criterio la evaluación del primer bimestre, el alumno con el promedio mayor, más bajo y la media del grupo. En el caso de los grupos de primero y segundo grado no pudo aplicarse el cuestionario, se intentó estilo encuesta personalizada, sin embargo solo se llenaron tres de ellos.

La estructura grupal como tal, conlleva a las siguientes nociones. Primero se identificó la forma en que se compone un grupo, si es homogéneo o heterogéneo. La situación personal de los integrantes del mismo. También, se dimensionó la posición, estatus o rol de los individuos que integran un grupo.

Fue importante además, el tamaño del grupo y las redes de comunicación que existen e identificar la forma de liderazgo que existe, o la carencia del mismo. En este sentido, fue obligatorio indagar a través de la observación directa como los agentes externos de gestión provocan algún tipo de liderazgo formal o informal o lo frenan con uno emergente. También se establecieron las líneas imperceptibles existentes sobre el enfoque teórico metodológico del liderazgo en el grupo.

“Este enfoque puede ser personalista, situacional, conductual o interrelacional. Con lo anterior, también hay que considerar algunos estilos de liderazgo, carismático, intergrupales, coliderazgo, y el liderazgo de género, en algunos casos con tendencias de poder manifiestas con respecto al género opuesto”. (González, P. et al 1999:106).

En atención a lo anterior, los sujetos de investigación permitieron que la dinámica fuera tratada con relación a los siguientes puntos: en primer lugar, como parte del equipo colaborativo el Apoyo Técnico Pedagógico; en segunda instancia, los once docentes de la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”.

La selección de este escenario para realizar el estudio de caso, permitió indagar sobre algunos factores del desempeño educativo para acercarnos a comprender por qué este plantel ha sido reconocido como uno de los mejores de planteles en la Subdirección de Educación Primaria en la Región de Ecatepec por los resultados cuantitativos a nivel zona, sector y de la propia entidad.

De los docentes existentes en el centro de trabajo, son un hombre y diez mujeres (para efectos de esta investigación y para salvaguardar la confidencialidad de datos, serán tomados en cuenta y enumerados como docentes del 1 al 11).

Sólo los datos proporcionados en la exploración del objeto de estudio, permitió elaborar la estrategia adecuada para establecer las líneas de investigación para un estudio de caso señalando la forma en que se evalúa el desempeño docente de los profesores de una escuela primaria ubicada en la Región de Ecatepec.

3.7 La evaluación del desempeño docente y la mejora profesional.

Las dimensiones de la práctica docente ofrecen una variedad de oportunidades para que el profesorado se provea de los hábitos, habilidades, aptitudes, actitudes y competencias profesionales que le permitan incidir en la calidad de su enseñanza y aprendizaje. Estos elementos pueden rescatarse a través de ciertas acciones que realizan cada uno de los profesores.

Entre estas actividades, pueden tomarse en cuenta quien entra a los cursos de preparación docente y en con qué frecuencia. De qué manera son formados los docentes en servicio y por quienes. Como obtiene una acreditación y en qué condiciones se incorpora a la profesión docente.

También, puede agregarse una serie de situaciones en donde el reto no es descubrir lo que empíricamente se sospecha, sino también de que manera o quien define lo que los nuevos profesores deben saber en el ámbito pedagógico, administrativo, organizacional y su relación con la comunidad escolar.

Además, en qué áreas pueden mejorar los docentes experimentados. ¿Quién establece los estándares de enseñanza? ¿Quién designa un proyecto pedagógico? ¿Con que bases el docente ejecuta la propuesta pedagógica en boga? ¿De qué forma se han capacitado o actualizado a los profesores para llevar a cabo dicha encomienda? y ¿Cómo se valora y reconoce a los docentes que alcanzan estándares de mayor exigencia?

3.8 Categorías de análisis, punto de partida para evaluar a los docentes.

Las categorías de análisis sobre la evaluación del desempeño docente pueden determinarse y ser usados con distintos propósitos, entre ellos, la evaluación de la propia práctica profesional o su impacto en el logro educativo. La forma de evaluar a los profesores se encamina hacia el dominio cognoscitivo, didáctico, su aportación a la organización de la vida escolar y su perfil personal. Estas categorías además de ser evidenciadas en un cuestionario, también pueden ser observadas directamente en la praxis cotidiana.

Para encuadrar lo que se requiere investigar del ejercicio de los profesionales de la educación primaria, la confección de un instrumento y la forma de evaluarlos, el estudio de caso sobre la estimación de la práctica docente estuvo delimitado por los objetivos antes mencionados para establecer los factores e indicadores que permitan elaborar una evaluación acorde con las necesidades del servicio educativo, desde lo laboral hasta lo profesional.

Para evaluar el desempeño de los docentes, durante esta investigación se procedió a establecer las categorías de análisis para determinar la forma en que han impactado en el logro educativo de los alumnos de la escuela primaria “Gregorio Torres Quintero”.

Básicamente se retoman las categorías relacionadas entre el cuadro de Podkydaylo (2007) respecto a la base disciplinar o cognoscitiva de los docentes y el dominio didáctico; las del cuadro de competencias docentes (Fernández, 2009) relacionadas con el dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de educación básica, el dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje, y cualidades personales del docente; y las dimensiones personal, institucional y didáctica de Fierro (2010).

También de manera específica, la dinámica de participación del docente en el funcionamiento de la escuela (relación laboral – institucional). Finalmente, los tres

autores de una u otra forma coinciden con una categoría fundamental contemplada en el estado del arte: las cualidades personales del docente.

3.8.1 Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica. Conocimientos lingüísticos.

La categoría se refiere al dominio de la competencia comunicativa básica (escuchar-hablar, leer-escribir). Conoce y usa adecuadamente la macro estructura y macro proposiciones textuales. Usa las normas lingüísticas, fonéticas, sintácticas y gramaticales de la lengua española.

Igualmente incluye el conocimiento lógico-matemático. Domina con propiedad las operaciones aritméticas. Conoce los principios fundamentales del álgebra, la geometría y la estadística. Redacta y resuelve problemas relacionados a las distintas disciplinas matemáticas.

Con respecto a los conocimientos de las ciencias experimentales. Conoce los fundamentos y metodología del método científico. Tiene conocimiento de los principios básicos de física y química. Domina los aspectos fundamentales de ciencias biológicas.

- A. Conocimiento de las ciencias sociales. Conoce los aspectos fundamentales de la historia universal, nacional y local. Domina los principios de la sociología. Conoce los aspectos fundamentales de la geografía.
- B. Conocimiento de expresión plástica. Domina los principios de expresión plástica. Conoce técnicas relacionadas a las distintas expresiones artísticas. Conoce aspectos fundamentales de la cultura tradicional.

3.8.2 Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje. (Anexo 15)

- A. Domina las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas. Diseña estrategias de aprendizaje. Propicia la divergencia, análisis y producción de ideas para resolver problemas. Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa. Discute planteamientos temáticos que se involucre

en el entorno. Planteamiento de situaciones problemáticas a fin de buscar una solución.

B. Utiliza herramientas de aprendizaje para la lectura, el cálculo, la ciencia y tecnología, y la identidad nacional y local. Aborda lectura y cálculo a través de poemas, leyendas, dramatizaciones, adivinanzas, canciones y ejercicios de material concreto.

C. Aplica estrategias de evaluación formativa. Resuelve ejercicios de matemáticas a través de formulación de situaciones de la vida diaria. Aborda la lectura, escritura y cálculo con estrategias dinámicas de la realidad del niño con participación directa (manipulando, ejecutando y revisando su trabajo). Relaciona el conjunto de acciones docentes con los acontecimientos de contexto local, regional y nacional.

D. Maneja estrategias de motivación. Evalúa de forma permanente su acción aplicando instrumentos o técnicas que involucren a todos los actores de su acción educativa. Tiene destrezas y habilidades de conducción de grupos. Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa. Hace uso de actividades de motivación: lluvia de ideas, complementación de frases, etc. Reconoce los logros de los alumnos de forma verbal en el grupo.

3.8.3 Participación del docente en el funcionamiento de la escuela (Relación laboral – institucional) en un marco jurídico – administrativo.

A. Asistencia y puntualidad. Asiste regularmente y cumple el horario fijado por el centro de trabajo. Organiza su calendario de reuniones internas, externas y de profesionalización para no afectar el tiempo destinado a la enseñanza. Informa oportunamente sobre sus licencias médicas y permisos con la finalidad de establecer estrategias de atención a su grupo.

- B. Observancia de la normatividad institucional, técnico-administrativa. Explicita la concepción pedagógica que inspira su labor educativa. Sistematiza las orientaciones de la institución escolar para compatibilizar acciones de corto a largo plazo. Cuenta con información estadística de manera organizada y actualizada. Cumple en tiempo y forma con la información requerida: actas, boletas, trámite de becas, certificados, informes, estadísticas, programa de trabajo y reportes, entre otros.
- C. Participación en reuniones de Consejo Técnico. Participa en la realización de actividades cívicas, de salud y culturales de la escuela. Interpreta y aplica flexiblemente las directrices que rigen la vida escolar. Comparte responsabilidades entre todos los actores en torno a tareas comunes. Participa en tareas de superación académica. Participa en tareas de la administración institucional. Identifica, analiza y propone soluciones a problemas académicos, administrativos y organizacionales del plantel (Anexo 15).
- D. Buen uso y mejoramiento de las instalaciones y equipo de la escuela. Mantiene aseado y en buen estado el aula y los bienes muebles del grupo a su cargo. Utiliza de forma sistemática las instalaciones existentes (biblioteca, informática, cancha múltiple, anexos y laboratorios). Elabora el inventario de sus activos fijos al inicio y al fin de ciclo escolar.
- E. Fomento de la relación escuela – comunidad. Desarrolla con la comunidad estudios socio-económicos y culturales de sus alumnos. Identifica problemas de desarrollo y de necesidades de aprendizaje derivados del estudio realizado. Promueve la concertación de acciones con la comunidad para el desarrollo de actividades educativas. Contribuye a evaluar los resultados de aprendizaje de las actividades educativas desarrolladas con y por la comunidad.

3.8.4 Cualidades personales del docente.

- A. Dominio del carácter. Controla sus emociones. Se pone en lugar del otro. Toma decisiones acertadas. Tiene iniciativa. Colabora efectiva y espontáneamente. Amable y Tolerante.

- B. Concepto de sí mismo. Confía en sí mismo. Valora sus logros. Se interesa por los cambios. Estudia e investiga causas. Establece relaciones adecuadas con los demás.

- C. Asertividad. Se comunica con facilidad. Trabaja en equipo. Es organizado. Confía en el entorno institucional. Tiene sentido de pertenencia y pertinencia.

- D. Actitudes y Valores. Puntual y Responsable. Respeta las reglas y normas. Asume compromisos y tareas. Es honesto y ético. Es tolerante, democrático y participativo.

Los documentales obtenidos, sirvieron para elaborar un listado de ideas, sugerencias, procesos y mejoras deseables con la finalidad de establecer propuestas de mejora y progreso, con relación al desempeño de los profesores, su práctica docente y la forma en que puede ser evaluada de forma integral con equidad.

A través de los diversos documentos precisados en este apartado, puede darse cuenta de la importancia de la evaluación de los docentes desde varias directrices, así como la importancia de que sean evaluados imparcialmente por la autoridad inmediata, de manera sistemática y ajena a los compromisos cupulares de las organizaciones sindicales. Esta valoración tendrá como finalidad obtener los puntos débiles para implementar acciones de seguimiento y fortalecer el desempeño profesional de los docentes de educación primaria.

Capítulo 4. Hallazgos sobre el desempeño de los docentes.

En este capítulo presentamos los hallazgos obtenidos de acuerdo al análisis de los cuestionarios, registros de observación y documentales obtenidos en la escuela primaria “Gregorio Torres Quintero”. El director (quien funge como investigador-participante), tiene aproximadamente tres meses como integrante de la plantilla del personal. Por lo tanto, es un escenario ideal para realizar una investigación de campo, en tanto que, aún tiene que establecer su sentido de pertenencia y lo más importante, la imparcialidad para observar a los diferentes docentes sin prejuicio alguno de su praxis cotidiana.

Durante el primer recorrido realizado a las instalaciones, se observó de manera general la existencia de once grupos, uno de ellos, sobrepoblado con relación a los demás. Este grupo tenía 44 alumnos. En contraposición, existe otro de 17 alumnos. Estadísticamente hay 131 alumnos y 151 alumnas. (INEGI 9.11; 2012).

4.1 ¿De qué manera se perciben los profesionales a sí mismos?

Como resultado del diagnóstico encontramos que los docentes consideran que su trabajo, aunque rutinario, han dado efectos cuantitativos. Sin embargo, se comprobó que los mecanismos para lograr esos resultados no son los idóneos para proyectar los elementos de una práctica docente adecuada.

Cada uno de los docentes considera que su desempeño profesional es el adecuado debido a los resultados del aprovechamiento escolar de los alumnos a su cargo, sin embargo, no ponen en práctica el proyecto pedagógico actual.

El estudio de caso se inicia formalmente a partir del 26 de junio del año 2012 durante la reunión de Consejo Técnico Escolar y como seguimiento al cuadernillo del Programa Anual de Trabajo 2012 (PAT) se aplicó el cuestionario previamente reformado con los resultados obtenidos en el pilotaje. Se equiparó la información de la autoevaluación con la solicitada en un cuadro técnico metodológico del PAT y su respectiva escala.

Tabla 5. Autoevaluación del desempeño docente

Indicador de resultado	Fórmula: Docentes nivel 3 / total de docentes	Análisis de la información
Cantidad de docentes que en su valoración horizontal se ubicaron únicamente en el nivel 3 y obtener de la rúbrica de desempeño docente	$\frac{2}{11} = 18.20\%$	<p>Nivel 3 Indica una práctica que se puede considerar una Fortaleza, por ello se sugiere que ésta sea compartida con los demás Docentes</p>

Fuente: Cuadernillo de seguimiento al programa anual de trabajo (PAT) 2012-2013

El cuestionario aplicado a los docentes frente a grupo (Anexo 16) quedó dividido en seis rasgos identificables en total de ochenta y siete reactivos: datos generales (10), habilidades docentes sobre los campos formativos (10), retos y metas de la práctica docente complementarios en respuesta abierta (5x2=10), relaciones interpersonales (5), desempeño docente (15) y nivel de logro docente (37).

Resulta oportuno mencionar que, la primera y tercera parte de este cuestionario, forman parte de un compendio denominado: “la percepción del desempeño docente en concordancia a las condiciones del profesorado”. Básicamente versan sobre las cualidades del docente, se incluye, su formación profesional y factores sociales sobre su vida laboral y la relación que tiene cada uno de ellos con los otros miembros de la comunidad escolar.

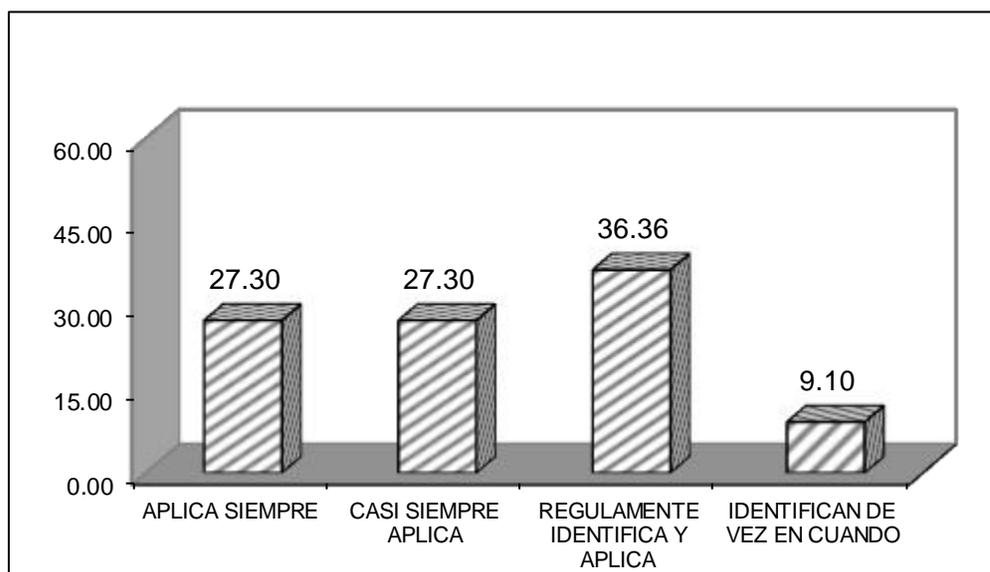
a) Dominio de contenidos.

Con relación al dominio cognoscitivo, esta primera categoría de análisis centra su análisis en los contenidos programáticos de Educación Básica traducidos al fortalecimiento de los campos formativos. No solo de las asignaturas académicas, sino también, las cocurriculares o no académicas. El 9.1% de los docentes identifican de vez en cuando los enfoques propuestos en la Reforma Educativa. El 36.36% regularmente identifica y aplica dichos enfoques. El 27.3 % casi siempre los aplica y también, el 27.3% los aplica siempre en su práctica docente. (Véase gráfica 1)

Lo anterior se debe principalmente a que los docentes en su práctica cotidiana no planifican sus actividades. Ellos están acostumbrados en su mayoría, a la compra de una planificación comercial, la cual sólo la utilizan como cumplimiento burocrático. Por tal motivo, el dominio que tienen los profesores sobre los contenidos no los tienen, en primer término, por la carencia de una dosificación de contenidos programáticos, la revisión de los enfoques de los planes y programas de estudios vigentes (2011), las sugerencias metodológicas y desarrollo de competencias.

En segunda, por la forma de trabajo habitual que manifiestan, la cual consiste en la memorización de evaluaciones comerciales como parte de una estrategia de estudio, y asegurar una buena calificación para los alumnos.

Gráfica 1. Dominio de contenidos y aplicación en la práctica docente.



Con relación a los criterios de evaluación el 27.3 % de los docentes los aplica regularmente aquellos que son pertinentes y que promueven el resultado de los aprendizajes esperados como parte del logro educativo, el 27.3% casi siempre los aplica y el 45.5% siempre en su práctica docente. Sin embargo, si no existe un control sobre el dominio de contenidos programáticos, la forma de evaluar no es

congruente con los que ellos afirman en el instrumento de recolecta de información.

Esta averiguación permite determinar que la competencia relacionada con el dominio de los contenidos programáticos no ha permitido a los profesores a determinar la información necesaria para abordar los temas relacionados con las competencias comunicativas de los alumnos en lo general, por lo que es inadecuado afirmar que estas dos categorías de análisis sean llevadas a cabo en la práctica cotidiana por parte de los docentes de la escuela investigada.

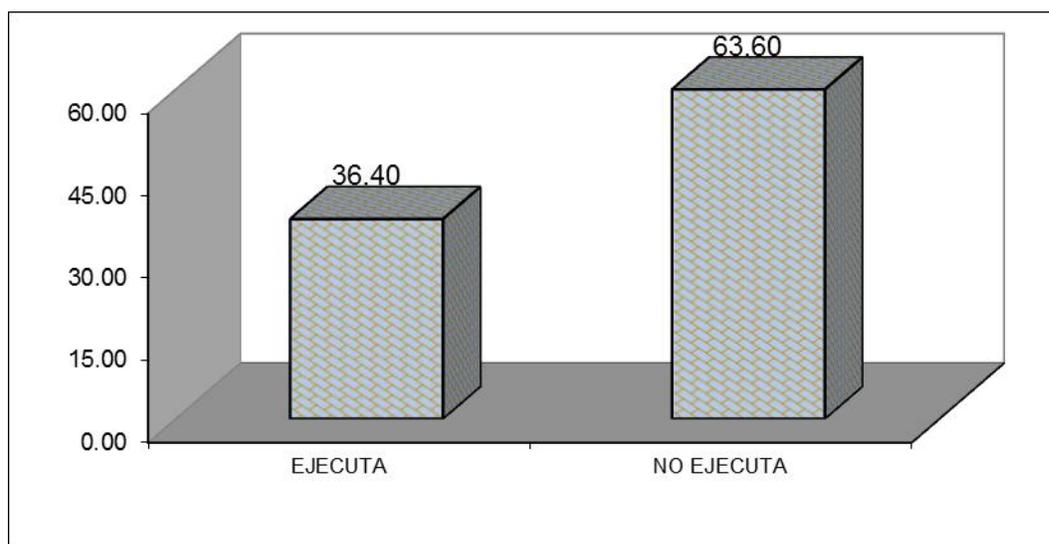
De manera particular el perfeccionamiento de las destrezas relacionadas con el conocimiento lógico-matemático, la aplicación de las ciencias experimentales, los aspectos fundamentales relacionados con las ciencias sociales: (historia, geografía, sociología y recientemente la formación cívica y ética), también son carentes en los docentes.

La mayoría de los casos, se basan en actividades de memorización, (cuestionarios, resúmenes en forma de copia, entre otras cosas) olvidando los procedimientos básicos para el desarrollo de habilidades, aptitudes y actitudes para el logro de los conocimientos, por lo que, el dominio de contenidos programáticos está en proceso de mejora, pero a largo plazo.

En este último punto, el dominio cognoscitivo de las técnicas relacionadas con la educación física y artísticas no son del todo adquiridos por los profesores de la escuela. El 63.6 % de los docentes aunque las incluye y programa en su plan de clase, no las lleva a cabo. En principio por desconocimiento de la didáctica de ambas asignatura y en segunda por los materiales a utilizar, que en la mayoría de los casos son subsanados por los padres de familia y a quienes se les hace gravoso e innecesario este gasto.

Sólo el 36.4% las programa y ejecuta, pero ajeno a lo marcado en el plan y programa de estudios, siendo un punto desfavorable en el dominio de contenidos del docente de esta institución. (Véase gráfica 2).

Gráfica 2. Dominio de técnicas relacionadas con asignatura no académicas.



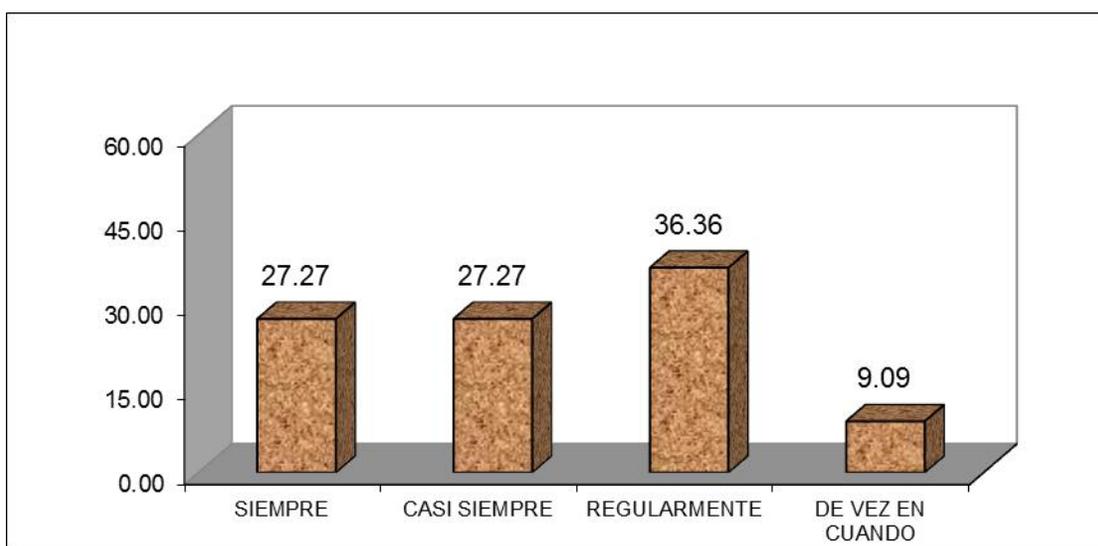
La interpretación sobre esta parte de la investigación puede afirmar que, los docentes de la primaria dedican más tiempo y estrategias a los campos formativos relacionados con las asignaturas académicas, en especial español y matemáticas, y aunque carecen de estrategias innovadoras, se observa más la falta de habilidades en las materias de ciencias naturales, historia, geografía y formación cívica y ética. En contrasentido, las asignaturas no académicas no son prioritarias para los profesores de la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”, cuyo informe de aprovechamiento, siempre obtienen los alumnos resultados en su evaluación de nueve y diez.

b) Dominio de herramientas didácticas.

La segunda categoría de análisis relacionada con el dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje y el logro educativo se pueden detectar bajo los siguientes resultados: el 9.09 % de los profesores que contestaron el cuestionario, consideran que de vez en cuando diseñan actividades y ponen en práctica estrategias didácticas de aprendizaje a partir de los conocimientos previos para lograr el desarrollo de los aprendizajes esperados. El 36.36 % regularmente las diseña. El 27.27% casi siempre diseña dichas estrategias y el 27.27% siempre diseñan actividades y estrategias en su práctica docente. (Véase gráfica 3).

Los criterios tomados en cuenta para este análisis, tuvieron como base la observación directa, se realizó un seguimiento a los docentes en el aula. A pesar de que entregan su planificación comercial de manera puntual, las actividades que realizan cotidianamente no tienen nada que ver con lo planificado. En su autodefensa, explican que las planificaciones son flexibles. En este sentido, efectivamente, se aplica este principio, sin embargo, las tres o cuatro veces que se llevó el acompañamiento respectivo, en la mayoría de las veces se recurrió a este recurso para justificar la ausencia de herramientas didácticas, y por lo tanto, la carencia de este dominio

Gráfica 3. Docentes que diseñan estrategias didácticas



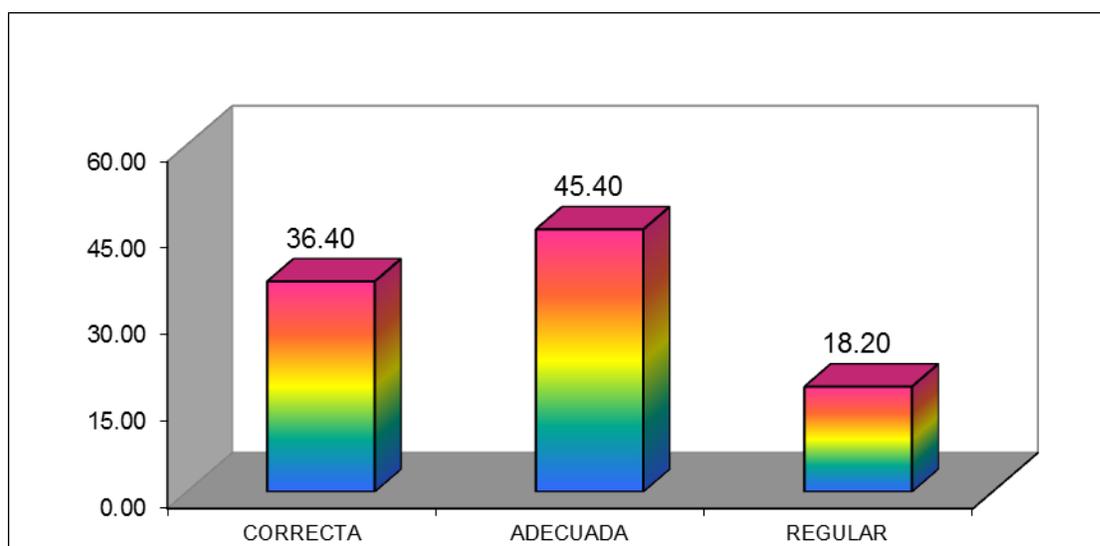
También el 18.2% de los profesores consideran que elaboran una regular secuencia didáctica para planificar los proyectos marcados en cada asignatura. El 45.5% dice que casi siempre elaboran una adecuada planeación y el 36.4% afirman que lo hacen de manera correcta. Sin embargo, se repite la conjetura de que la mayoría de los docentes, al no planificar su trabajo y recurrir a materiales comerciales, no diseñan sus propias estrategias didácticas. (Véase gráfica 4).

Por lo tanto, la información que se presenta, carece de un sustento lógico. Por un lado, al no planificar directamente el docente, deja a un lado lo primordial de su actividad: el perfil de su grupo, necesidades y carencias, debilidades y fortalezas.

De igual forma, las estrategias didácticas que utiliza van encaminadas al niño o alumno ideal con el que son confeccionados los Planes y Programas de estudio.

En este sentido, es incorrecto afirmar por parte de los propios docentes que sus estrategias didácticas utilizadas les han permitido mejorar el aprovechamiento de los alumnos, porque para empezar, no son diseñadas por ellos mismos, y en segundo término, no las aplican cotidianamente.

Gráfica 4. Perspectiva de los docentes sobre la forma de planificar.

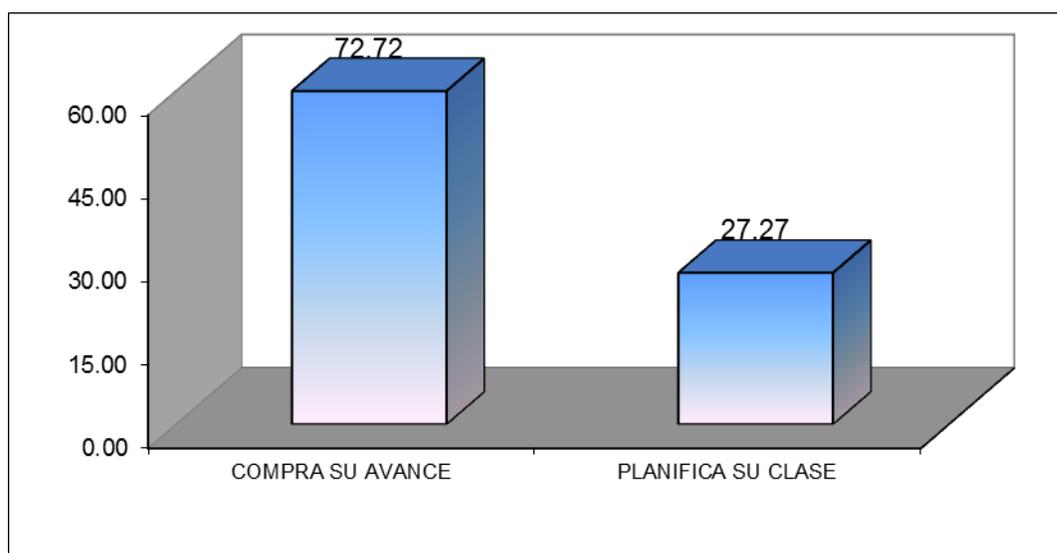


En esta información existe una ruptura técnica – administrativa, el 72.72 % compra su planeación didáctica sin tomar en cuenta el perfil de su grupo, ni las características propias de cada uno de ellos. Mientras tanto el 27.27 % de los profesores que planifican su plan de clase, no son los que tienen mejores resultados cuantitativos en los programas antes mencionados. La olimpiada del conocimiento infantil y ENLACE. (Véase gráfica 5).

Por lo tanto, la perspectiva que tienen los docentes sobre la correcta o adecuada forma de planificar, simplemente no es posible. El hecho de obtener buenos resultados, tiene que ver con las formas tradicionales de realizar un trabajo mecánico.

Los padres de familia están conscientes de que las formas en que los docentes dejan tareas (léase resolución de evaluaciones de manera continua), es una forma de asegurar una buena evaluación (examen), sin embargo, han perdido de vista que la educación primaria es formativa, que al inclinarse por la memorización y la repetición de situaciones, repercute en el desarrollo presente de las competencias de los alumnos.

Gráfica 5. Mecanismo de adquisición de la planificación.



En lo que concierne a la búsqueda, selección, aplicación de la información y los recursos para el aprendizaje para lograr una adecuada planeación didáctica, el 36.4% de los realiza regularmente, el 27.3 % casi siempre lo hace y el 36.4% siempre lo considera al planear su práctica docente.

En este caso, todos a principio del ciclo escolar elaboraron un prontuario con los materiales más utilizados en cada grado, además, buscaron una guía de apoyo e invitaron a los padres a adquirirla de manera voluntaria. El 93% de los padres hicieron un esfuerzo y la consiguieron. De esta manera han hecho de los textos escritos un recurso más para reforzar las actividades realizadas en clase.

En otro orden de ideas, el 36.4% de los profesores elaboran regularmente instrumentos de reconocimiento que identifiquen, procuran el dominio y además

valoran el desarrollo de los campos formativos. También un 36.4% casi siempre elaboran dichos materiales, mientras que el 27.3% siempre los elaboran como parte de sus praxis cotidiana.

Por lo que respecta a esta información, aunque hay disposición para la elaboración de los controles escritos, no existe una cultura de registro que corresponda al desempeño, evidencias y productos de los alumnos que permita identificar el desarrollo tanto de sus competencias como de los campos formativos.

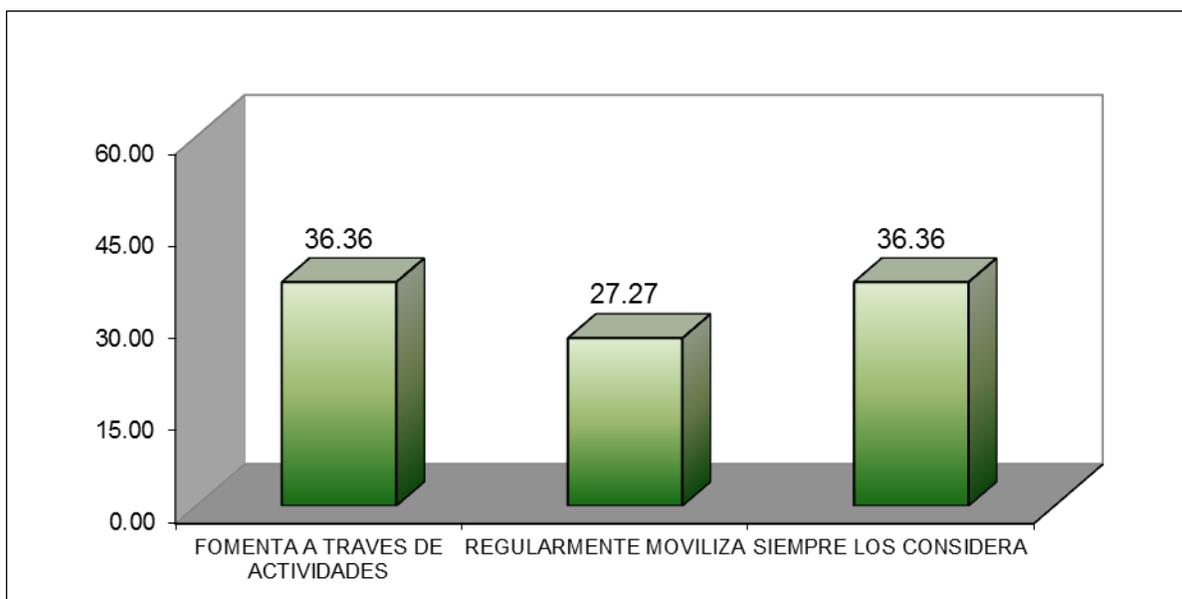
Por lo que respecta a elaborar evaluaciones escritas que permitan consolidar el logro de aprendizajes esperados, el 9.1 % comenta que de vez en cuando las realiza. El 18.2% regularmente las elabora y aplica. El 45.5 % casi siempre elabora un instrumento escrito para reafirmar los aprendizajes esperados y el 27.3% siempre las elabora previamente a la aplicación formal de una evaluación bimestral.

Uno de los puntos sobresalientes de esta categoría de análisis son las formas tradicionales de trabajo entre los docentes de esta escuela, como se ha explicado, es la continua aplicación de ejercicios escritos antes y después de cada evaluación formal.

Esto hace suponer que el logro académico de los alumnos, puede también circunscribirse a una política de conductismo, en donde los educandos más allá de razonar sobre las temáticas de los aprendizajes esperados, se abocan a la memorización de contenidos, los cuales hacen de manera mecánica día a día.

En atención a los docentes, quienes dicen considerar dentro de su planeación didáctica actividades que fomentan la movilización de saberes (habilidades, conocimientos y valores) acorde con los requerimientos sugeridos por la RIEB, el 36.36% la fomenta regularmente, el 27.27 % casi siempre lo hace y el 36.36% siempre considera dicha acción al elaborar su plan de clase. Lo cual, es también incorrecto, puesto que si una gran mayoría compra sus planificaciones, no es posible afirmar este argumento. (Véase gráfica 6).

Gráfica 6. Saberes y planificación.



En contraposición con el párrafo anterior, no puede fomentarse las competencias si sólo existe una forma mecánica de ver los contenidos del plan y programa. En este sentido, se pretende desarrollar competencias de índole conductista, debido al enfoque mismo de los planes y programas de estudios vigentes al considerar como parte de su estructura a los aprendizajes esperados.

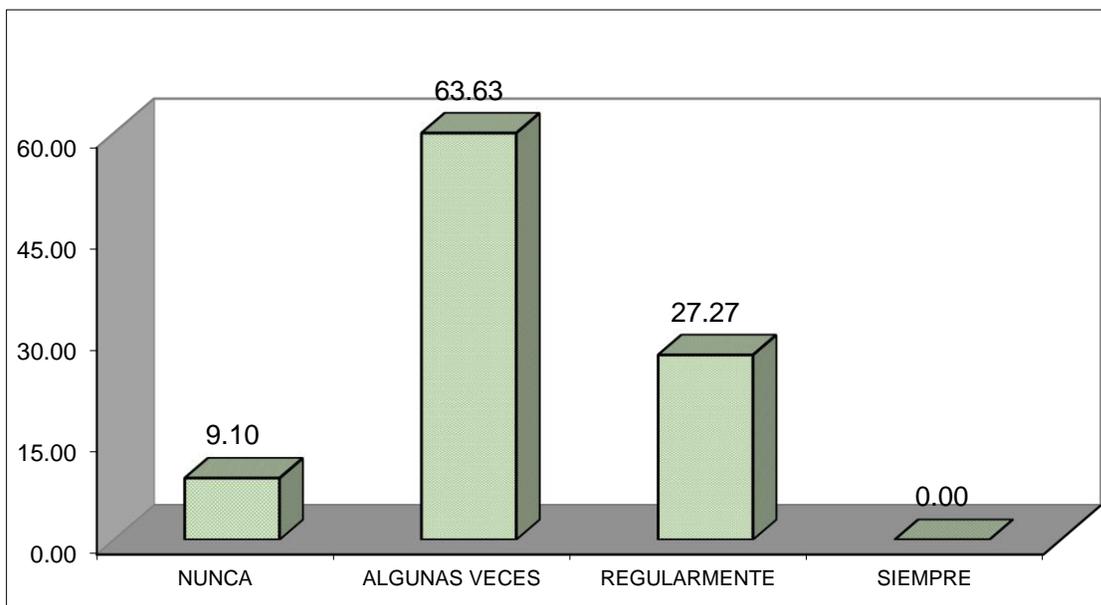
c) Funcionamiento de la escuela.

Los profesores de la escuela investigada tiene como hábito llegar algunas veces tarde, sin embargo, aún existe un vacío en la interpretación del mismo horario. Mientras que la compatibilidad de empleos marca un horario de 08:00 a 12:00 horas, el reglamento lo deja abierto con los tipos de retardo existentes.

En el entendido de que la entrada de los docentes debiera ser antes de las 8:00 para iniciar sus labores a esa hora. La información presentada se basa en el libro de entradas y salidas del personal docente, el 9.1% llega antes del horario; el 63.63% algunas veces ha llegado después de la hora del toque y sólo el 27.27%

regularmente rebasa la hora fijada. Debe institucionalizarse los dos horarios: el laboral para los docentes y el escolar para las clases. (Véase gráfica 7).

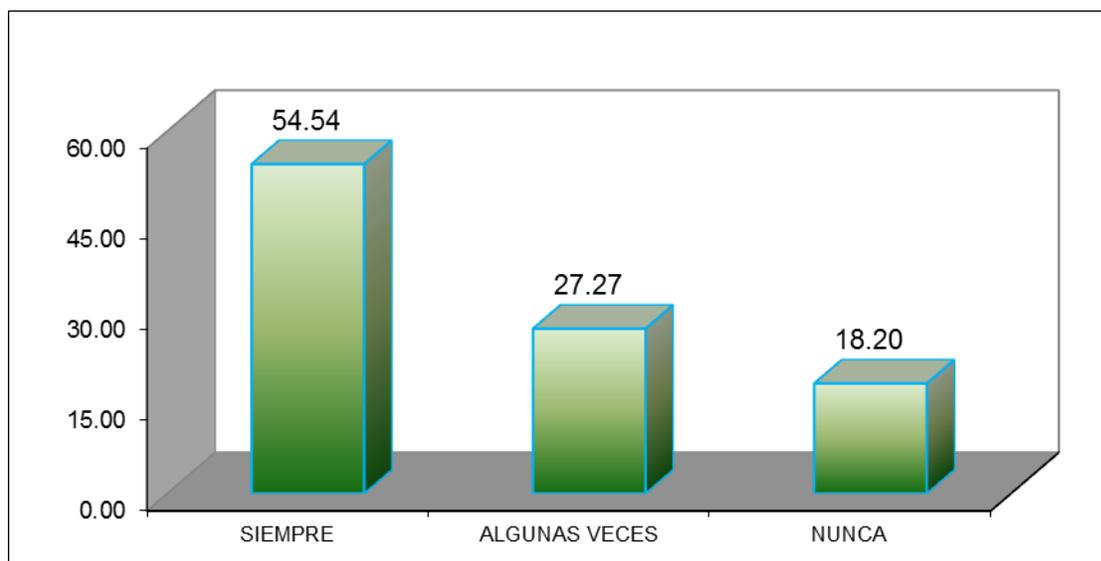
Gráfica 7. Puntualidad del personal docente.



Con relación a la observación de la normatividad institucional, representado por las actividades técnicas y administrativas así como a la relación laboral que mantiene con la escuela, comparativamente el 54.54% presta atención a la normatividad institucional; el 27.27% algunas veces lo hace; el 18.20 % no lo realiza. De este porcentaje, la mayoría considera que lo administrativo nada tiene que ver el trabajo profesional de los docentes, sino con la parte directiva y asumen que lo administrativo es responsabilidad de las autoridades.

Aunque se incluyen actividades habituales, desde confeccionar y entregar su planificación semanal, pasar lista de asistencia a los alumnos, revisar tareas, conocer al grupo, instrumentar la evaluación formativa acorde con la planificación; elaborar y darle seguimiento a sus planes de comisión, entre otras actividades. (Véase gráfica 8).

Gráfica 8. Observancia de la normatividad.



Para terminar con esta categoría de análisis, la participación de los docentes en el fomento de sus relaciones con la comunidad, es aceptable, promueven acciones al interior de sus grupos para identificar problemas de aprendizaje y encauzar a las instituciones respectivas. En total fueron doce casos, uno de ellos provocó un problema, la canalización de un niño autista, molestó a su familiar.

Es importante mencionar que los docentes que tienen mayor aceptación entre los padres de familia, no son lo que aportan ideas para el funcionamiento de la escuela. Regularmente estos profesores son individualistas, transmiten este sentido a sus alumnos y padres. Durante un ciclo escolar sus grupos tratan de sobresalir de entre todos los demás a cualquier costo. Esto implica que los padres de familia de los grupos en cuestión, solo rindan cuentas a sus profesores, a nadie más, menos aún a la Dirección escolar, provocando inestabilidad al interior de la propia escuela.

d) Perfil de formación.

La forma en que se desempeñan los profesores de la escuela primaria “Gregorio Torres Quintero” está relacionada con toma de decisiones personales para ejercer la práctica y función docente. El 72.70 % afirma que dicha decisión fue por

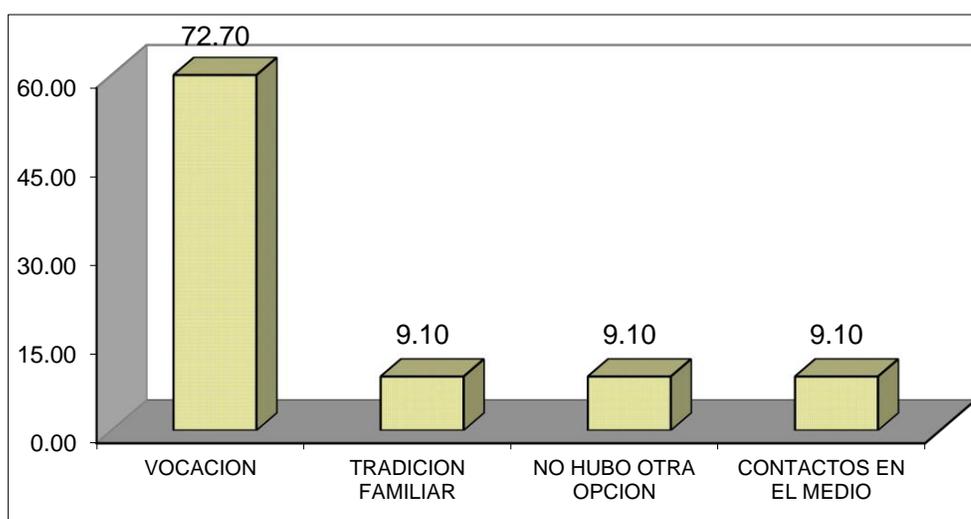
vocación. El 9.10 % por tradición familiar. El 9.10 % porque no había otra opción y el 9.10 % por contactos en el medio.

El 100% de los que afirmaron que fue por vocación, son los docentes que tuvieron un logro académico alto en los dos programas “Olimpiada del Conocimiento infantil modalidad grupal” y “ENLACE”. (Véase gráfica 9).

Sin embargo, los docentes por vocación curiosamente son los que ejercen un perfil conductista en los alumnos y padres de familia. Son los menos interesados en mejorar su práctica docente, ni las herramientas didácticas. En este sentido, al igual que otros docentes de escuelas similares en este sector, también pueden observarse con esta tendencia.

Los profesores con mayor experiencia procuran la educación memorística a través de cuestionarios para mecanizarlos con sus alumnos y obtener “mejores resultados académicos” reflejados en una evaluación escrita bimestral, semestral o final. Aunque también son los maestros que compran sus planificaciones; no tienen interés en planificar para su grupo; pero gozan de la mejor aceptación solamente entre los padres, aunque no son del agrado de los alumnos.

Gráfica 9. Desempeño profesional y decisión personal para ejercer el magisterio.

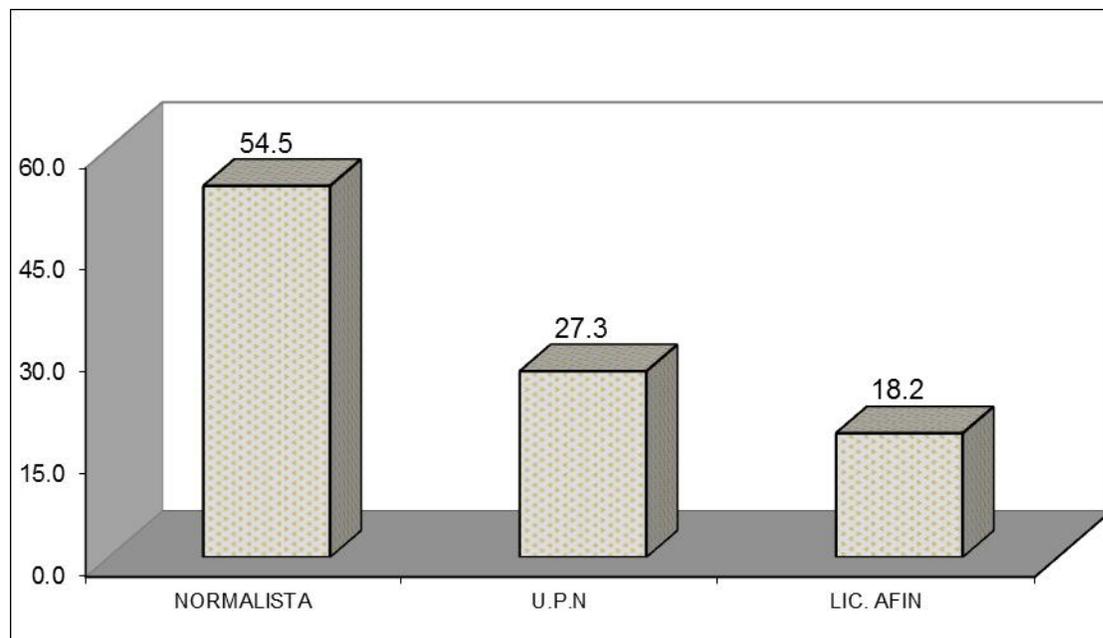


Las cualidades de los docentes, además de su perfil de egreso y la decisión para ejercer la docencia también se suma la experiencia en la praxis cotidiana. Los docentes tienen una variedad de años de servicio en distintos grados, sólo una de los 11 docentes, por situaciones personales y no profesionales, siempre ha preferido un grado en específico, sin embargo, no se ha podido determinar de manera objetiva si el logro de sus alumnos ha sido el esperado.

Esto implica al menos dos cosas: no existe la especialización en un solo grado por parte de los educadores y, segundo, la variedad de experiencias de los docentes en diversos grados les permiten aplicar diferentes estrategias acordes a las necesidades de sus grupos, aunque como se ha mencionado a lo largo de este estudio, no han modificado sus formas de trabajo por un buen tiempo. Hacen leyes didácticas basadas en el uso de fotocopias entre otras cosas.

De manera cuantitativa, el 54.5 % de los docentes que contestaron el cuestionario son egresados de una escuela normal. El 27.3 % egresaron de alguna Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional. El 18.2 % ejercen la docencia con estudios de una licenciatura universitaria afín a la educación. (Véase gráfica 10)

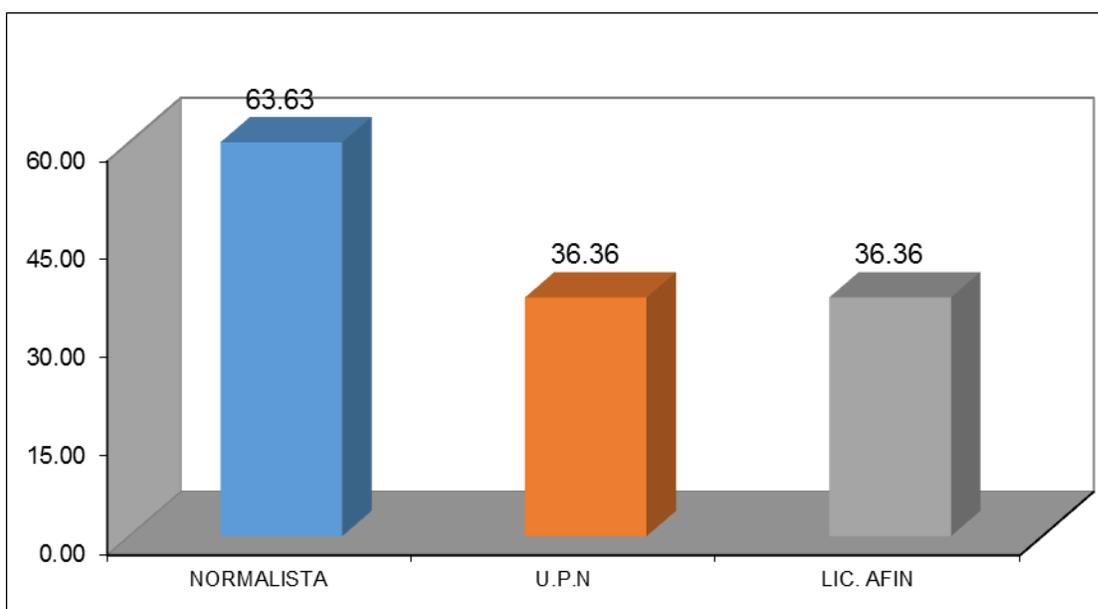
Gráfica No 10. Formación profesional.



Durante, el ciclo escolar 2011 – 2012 el 66.63 % de los normalistas obtuvieron un logro educativo destacado en el programa “Olimpiada del Conocimiento infantil modalidad grupal”. El 33.36 % de los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional también destacaron en el mismo programa. De la misma manera el 33.36 % de los universitarios con carrera afín a la educación se posicionaron en dicho programa. (Véase gráfica 11).

Esto como se ha hecho repetitivo, son las formas tradicionales en que los docentes de extracción normalista hacen en su quehacer cotidiano, de los egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, tiene como base de su perfil, ser normalista, con las mismas características: un desempeño educativo basado en la memorización, el fotocopiado, la resolución de exámenes previos al examen oficial y la elaboración de resúmenes en forma de copias.

Gráfica 11. Perfil docente y evaluaciones externas.



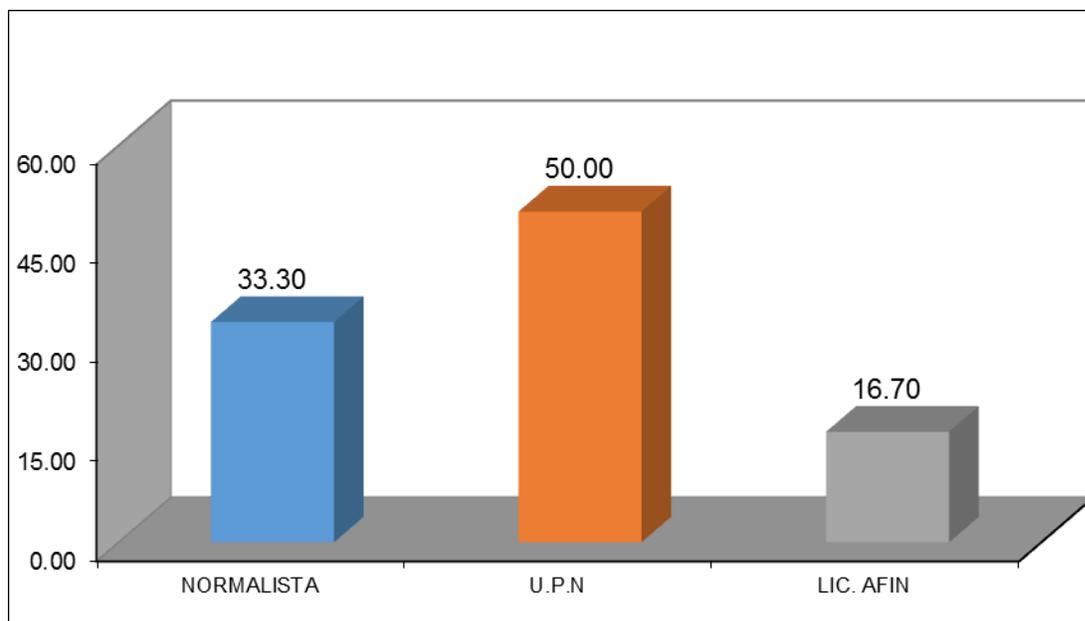
Con dicha información puede inferirse que 63.63 % de la plantilla docente durante el ciclo escolar 2011 – 2012 obtuvo un logro educativo significativo. Es decir, los docentes que tienen un perfil de formación relacionada con estudios de Normal básica, la formación continua se relaciona directamente con los niveles de aprovechamiento, los cuales estuvieron por arriba de la media obtenida en la

Supervisión General de Sector Educativo No. VIII de la Subdirección de Educación Primaria en la Región de Ecatepec, perteneciente a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, (SEIEM).

Con relación al programa ENLACE, seis de los ocho participantes obtuvieron un puntaje mayor o superior al promedio por entidad y país. Eso representa el 75.00 % de los docentes investigados. De estos profesores, el 50% son egresados de la Universidad Pedagógica Nacional. El 33.3% de alguna Escuela Normal y el 16.7% de una carrera universitaria afín a la educación. (Véase gráfica 12).

De igual manera, antes de la aplicación de los exámenes de Olimpiada del conocimiento y ENLACE, los docentes invierten bastante recurso financiero de los padres de familia en el fotocopiado de materiales similares a los antes mencionados, para que sus resultados sean más allá de la escala de elemental y bueno, esto con resultados importantes y relevantes.

Gráfica 12. Perfil docente y resultados de ENLACE.



Con estos datos, no puede observarse el impacto de la institución de formación inicial de los docentes con relación con el logro educativo de los alumnos. Esta gráfica es contraria en su interpretación. Primero, porque el 50% no es una gran

mayoría, son dos de los egresados de UPN y de la Licenciatura afín es 1, mientras que el 66.66% corresponde a 4 docentes con estudios de Normal Básica. Sólo dos normalistas no destacaron y uno no participó.

Dinámica laboral.

En general, los profesores de este centro de trabajo se perciben así mismo como un grupo dedicado a su profesión, algunos como se ha presentado en la información anterior, establecen mecanismos y estrategias acordes a las necesidades del grupo, algunos más no toman en cuenta, las sugerencias de la RIEB, otros de manera parcial y sólo un reducido grupo de profesores si las considera como parte de su praxis cotidiana.

El trabajo individualista es el que prevalece en la escuela primaria “Gregorio Torres Quintero”. En este sentido, no consideran el trabajo colaborativo como una opción en la mejora del servicio educativo del plantel. Sin embargo, con relación a las cuestiones pedagógicas tienen los retos que a continuación se hacen mención desde dos ámbitos del quehacer docente: el pedagógico y el técnico.

Ambas dimensiones al ser analizadas dan cuenta sobre la forma en que los docentes se perciben, en algunos casos en tercera persona, ajenos a su propia dinámica. A través de los retos relacionados a su quehacer con lo pedagógico y en lo técnico, difieren del acercamiento relacionado con el ámbito organizacional.

Con relación al epítome “dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje”. En esta selección de información puede observarse que la mayoría de los docentes no planea directamente sus actividades. Lo que no es congruente con la información de otros ítems.

Los docentes utilizan como forma de trabajo cotidiano una guía comercial, al parecer de manera mecánica de la cual, transfiere para tareas en casa una serie de actividades sugeridas en este apoyo didáctico y las adecuan para resolver las acciones de los libros de texto gratuito.

Por lo que se refiere a sus acciones didácticas dentro del aula, se les aplicó tres registros observacionales del tipo 1 (Anexo 12) de las cuales se obtuvieron los siguientes resultados: tres de los once profesores dan las indicaciones frente al grupo. Los restantes, siempre se les ha encontrado sentados frente al escritorio.

Dos de los once profesores observados, siempre utiliza el pizarrón para anotar los ejemplos, mientras que los otros nueve, dictan desde su lugar. En ninguno de los once se ha observado que estén entre las bancas revisando o aclarando dudas.

A todos los observados no ha sido posible encontrarlos revisando cuadernos o libros. La mayoría siempre han estado dando explicaciones de manera general, en la mayoría de los casos sentados. Los ejercicios no son contestados o revisados de manera grupal.

De igual manera, se aplicaron once registros observacionales del tipo 2 (Anexo 13). Al realizar el análisis de información ninguno de los docentes inicia con actividades de motivación. Todos inician con el típico, saquen su cuaderno, una plática y más de la mitad con la pregunta, ¿Dónde nos quedamos ayer?... entonces y solo entonces, mencionan el tema nuevo o la continuación del tema anterior.

Por lo regular tratan de explicar las actividades, pero sólo se limitan a “vamos a leerlas y ustedes las hacen”. Se ignora si hacen adecuaciones oportunas sobre el tema durante la sesión, debido a que sus planificaciones están rezagadas, a pesar de entregarla regularmente de manera burocrática aunque la mayoría casi al terminar el bloque o bimestre.

Se aprecia que no hay actividades de cierre al término de las sesiones. La indicación es “cierren su cuaderno, saquen el de...”. En los referentes a la evaluación, la mayoría llevan una lista de cotejo, solo marcando cumple o no cumple, a pesar de tener los fundamentos metodológicos definidos en las sesiones de Consejo Técnico Escolar de los meses de septiembre, octubre y noviembre del dos mil doce.

En el ámbito organizativo, dos de tres docentes pasan lista a primera hora. También en otros dos grupos diferentes trabajan acomodando las sillas en otra posición. En cambio, uno de los once, es el que utiliza recursos para el aprendizaje de la escuela, los demás no lo hacen. Referente a la planeación, marcan una serie de estrategias y materiales, pero en la cotidianidad, eso no es verificable. Por consiguiente, el factor tiempo no es tomado en clase, a tal grado que en dos de los grupos, solo ven dos asignaturas en todo el día.

Por lo que concierne al ámbito administrativo, lo consideran burocrático. La planeación o avance programático nunca está visible en sus escritorios. De igual manera la lista de asistencia no está al corriente, sólo tres de los once docentes la lleva a firmar al finalizar el mes. Utilizan los libros de texto como la segunda opción de trabajo, dándole prioridad a la guía comercial.

En la dimensión comunitaria, la planta docente tiene una tradición que a veces provoca conflictos entre el quehacer de los profesores de manera individual con los propios de la organización escolar. La participación que se les ha dado a los padres de familia, va más allá de una delegación de funciones. Estos actores son el motor que mueve todo lo que pasa en la escuela.

Ellos son los que dirigen los destinos de las actividades por realizar. Tanto es así que, la encomienda permite dar opiniones de tipo pedagógico a los propios docentes, mismos que les escuchan, pero sin contravenir o realizar dichas aportaciones.

4.2 Los beneficiarios del servicio educativo parte 1. La percepción de los alumnos sobre los docentes

Para realizar esta parte del trabajo se aplicó a los alumnos de tercero a sexto un cuestionario (Anexo 17), para identificar cuatro aspectos relacionados a sus datos generales, su relación familiar, su relación escolar y su relación grupal. Por lo que respecta a la primera parte de este análisis, de manera cuantitativa se les aplicó a estudiantes entre 8 y 12 años de edad.

Los alumnos fueron seleccionados de manera no aleatoria, en función a sus resultados del primer bimestre. Los grupos están conformados entre veintiún a treinta y cuatro niños, por lo que se tomó como muestra el entre el 10% y 15% de la población, (282 alumnos en la escuela). En la mayoría se tomaron tres niños por grupo como muestra, el que obtuvo el mejor promedio en su evaluación escrita, el que obtuvo el puntaje más bajo y uno o dos alumnos que obtuvieron una calificación media del grupo.

De las categorías analizadas, sólo se expone la información que atañe a la relación escolar. La quinta parte de los que respondieron el cuestionario, señalan que su materia favorita es la matemática porque en general, consideran que es una materia “bonita”. Al 84% de los alumnos les gusta participar, porque “expresan lo que saben y sienten. El porcentaje restante le da pena hablar en público.

También el 66% de los alumnos que contestaron el cuestionario consideran que sus participaciones son de interés para el grupo, sin embargo, no pudieron definir los criterios para asegurar su afirmación. En cambio, el 77% considera que sus participaciones coinciden con los puntos de vista del profesor, y se dan cuenta por la forma en que los maestros les dicen “estas bien”, “lo mismo pienso yo”, entre otras cosas.

Por lo que concierne al apoyo que sienten los alumnos, el 88% consideran que son apoyados por los docentes cuando tienen alguna duda. Pero el resto dice que la mayoría de veces sienten apoyo de los profesores. En cambio, el 66% de los participantes considera que el profesor algunas veces hace interesante su clase. Con respecto a la presentación de materiales interesantes que el profesor presenta a la clase el 66% dice que algunas veces, mientras que el resto dice que nunca.

Con relación a la evaluación que hacen los docentes, el 100% de los participantes afirma que el profesor revisa sus actividades escolares y están de acuerdo en la forma en que los califican, siendo la más común, una revisión y un número, seguido por una anotación inadecuada (11%). Finalmente, con relación a la opción

de que el profesor (a) calificara sus actividades escolares de manera diferente, el 66% dice que no, porque así ya se acostumbraron.

Como puede observarse, a los alumnos no les interesa si el profesor tiene dominio de su quehacer docente, lo que realmente les motiva es el trato cálido y humano que tienen para con ellos. También están conscientes de que todo lo que hacen tiene una calificación, situación que los predispone para cumplir con sus deberes. La percepción general de los alumnos es, de que ellos como alumnos tienen buenos profesores, aunque saquen bajas calificaciones.

4.3 Los beneficiarios del servicio educativo parte 2. La percepción de los padres de familia sobre los docentes.

Al igual que en los otros instrumentos de recolecta de información, el cuestionario dirigido a padres de familia (Anexo 18), de cuyo universo (203 padres) se tomó una muestra entre el 10% y 15%. Dicho instrumento está conformado por dos aspectos: datos generales y datos sobre actividades educativas.

La segunda parte del cuestionario, pormenoriza las actividades del docente en el aula y la percepción de los padres, consideran que el 66% de los alumnos tienen una excelente comunicación, y el resto, piensa que es buena. En este mismo porcentaje, la postura de los padres es de que tienen una buena relación con el profesor (a) y que por lo tanto, el aprovechamiento del alumno, aunque no es excelente, también tienen conocimiento.

En general, el 100% de los padres considera que los motivos del aprovechamiento escolar de sus hijos es por el apoyo que les ofrece el profesor (a). De la misma manera, los padres están conscientes de la forma en que su hijo (a) obtiene sus calificaciones.

De la misma manera, el 100% de los padres, asegura que conoce la forma en que el profesor (a) asigna una calificación a sus hijos (a), ya que cada uno de ellos, les explica la forma y aspectos de cómo se evalúan. Del mismo modo, el 100% concuerda con la evaluación y su asignación numérica.

El 100% considera además que, el profesor (a) no debiera cambiar su forma evaluar, porque están observando la forma en que trabajan sus niños y ven los buenos resultados a través de cada uno de los trabajos solicitados.

4.4 El desempeño docente a través de los resultados del logro educativo

Como se explicó con anterioridad, este centro de trabajo obtuvo resultados buenos, tanto en los concursos académicos a nivel Región de Ecatepec, como en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares del ciclo escolar 2011 - 2012 (Anexo 19).

En este sentido, pudo observarse que existe un seguimiento con los docentes y el nivel de logro educativo alcanzado por los grupos a su cargo. A continuación se presenta el porcentaje sumado los niveles de bueno y excelente.

Con relación a esta información, la mayoría de los grupos tuvo porcentajes de bueno y excelente superiores a la media estatal y nacional. Solo los grupos de quinto grado, tuvieron los datos más altos en índice de insuficiente, sin embargo, los docentes de sexto grado están adecuando algunas estrategias para subsanar algunas deficiencias.

El mejor grupo (porque fue único) fue el de tercer grado del ciclo escolar 2011 - 2012, obtuvo el 16.3% de alumnos con excelencia en español, 27.9% en matemáticas y 97.7 en el índice de bueno y elemental. Es importante mencionar que, dicho grupo fue el de mayor número de alumnos (44 en total). Actualmente se dividió en dos. Uno tiene continuidad en el trabajo debido a las estrategias que el docente está utilizando, además de su propio perfil. El otro, tiene rasgos de rezago educativo, debido también al perfil de la docente titular del mismo.

4.5 La vinculación del desempeño docente y las categorías de análisis desde la óptica del Consejo Técnico y la práctica cotidiana.

Con relación al epítome “la percepción del desempeño docente en concordancia a las cualidades del profesorado” es importante determinar que, si bien en las observaciones realizadas al interior de los grupos, efectuadas en cuestión de

minutos, no pudieron detectarse las diferencias existentes entre las percepciones del investigador con las de los otros actores. Motivo por el cual, se aplicó un cuestionario de autoevaluación a los docentes, el cual determinó desde su perfil como persona (Datos generales), así como las habilidades docentes sobre los campos formativos, los retos y metas de su práctica docente, las relaciones interpersonales y su desempeño docente. (Anexo 16).

En este orden de ideas, fue necesario recalcar que la dinámica de la escuela ha permitido que las pedagogías tradicionalistas sigan permeando en los procesos educativos actuales, debido principalmente al trato amable y orientador de cada uno de los docentes de este centro de trabajo.

Por lo que respecta a las acciones emprendidas por el Consejo Técnico, estas tienen una serie de aristas que deben trabajarse a lo largo del ciclo escolar 2012-2013 debido al corte metodológico establecido y a las condiciones necesarias para el estudio de caso. Este corte abarcó siete meses de trabajo ordinario de junio a diciembre de 2012.

Se pretende establecer en las reuniones de Consejo Técnico, una propuesta de intervención para sensibilizar a los docentes sobre la importancia de la planificación personal, tomar en cuenta a sus alumnos en su realidad, establecer los criterios de evaluación sobre desempeños y productos y la importancia formativa de la educación primaria: adquirir las herramientas que le permitan seguir aprendiendo de manera sistemática durante su vida.

Los resultados concretos retroalimentaron la parte metodológica de esta investigación y con ellos, mejorar tres aspectos del quehacer docente: el desempeño profesional, la mejora de la práctica docente y alcanzar los estándares de logro educativo en los alumnos, todos con la finalidad de obtener un instrumento idóneo para evaluar al profesorado de educación primaria.

4.6 Propuesta de mejora con relación a la evaluación del desempeño docente y el logro educativo.

A lo largo de la investigación, procuramos identificar los factores que, aunque no era motivo de investigación, si influye en esta investigación los resultados del logro educativo y su relación con el desempeño profesional de los docentes de educación primaria. Desde las diversas perspectivas, se establecieron posturas por parte de cada uno de los actores en el estudio de caso y todas convergen en situaciones que van más allá de las relaciones humanas que establecen los docentes con la comunidad escolar, estos elementos son parte fundamental de una evaluación integral del profesorado.

Es necesario hacer una revisión de los criterios que se utilizan en la cotidianidad para evaluar los estándares de desempeño del docente de educación primaria, en virtud de que la información cuantitativa no permite vislumbrar la realidad en que se desenvuelve la dinámica social de la práctica docente. Las acciones de seguimiento hacia los grupos se diluyen en el ámbito administrativo, las observaciones deben ser con mayor amplitud de tiempo para constatar de manera directa y participativa la forma en que los docentes desarrollan su práctica profesional.

No obstante, la comunidad escolar está en común acuerdo con los resultados obtenidos, aunque administrativamente no se lleve a la práctica los referentes de la RIEB, sin embargo, los resultados hasta el momento son buenos y en algunos casos excelentes.

Más que propuestas de mejora sobre el desempeño docente, se considera establecer cuáles de los factores personales de los profesores intervienen en un ambiente de aprendizaje para favorecer el logro educativo y con ellos precisar los criterios para una evaluación formativa, continua y objetiva del profesorado de educación primaria.

En este sentido, y a través de los resultados obtenidos, es pertinente reconsiderar que el logro educativo va más allá de la profesionalización del docente, de los años de servicio que no implica experiencia por sí mismo, sino de la forma en que los alumnos son tratados dentro de las aulas y al mismo tiempo, en la forma en que son valorados los docentes de esta escuela.

En este centro de trabajo investigado, existe un logro educativo por parte de los profesores, quienes a través de estrategias poco convencionales, pueden ratificar el dicho “no importan los medios, sino el fin”, y si la finalidad es mejorar los estándares de logro educativo, al menos, eso se refleja en la forma en que los padres conocen y reconocen la trayectoria de la propia institución y por ende, de los profesores de la misma.

El estudio mixto presentado en esta exploración ha permitido en primer término, establecer de manera cuantitativa en sus resultados no concluyentes la detección de patrones de comportamiento que los profesores ofrecen en el salón de clases y en el funcionamiento de la escuela como institución que pretende logros educativos a partir del desempeño docente.

En segundo término, desde un punto de vista cuantitativo, analizar la acción docente y medirla en términos de servicio para convertirla en un modelo idóneo a través de este estudio de casos, no ofrece por sí misma, elementos para generalizar el éxito o fracaso de la práctica profesional en otro contexto.

En síntesis, ambas formas de indagación permitieron identificar que una variable, la relacionada con los rasgos personales de los profesores le dan un semblante único a cada maestro. A partir de esto, la forma en que interactúan con el grupo de manera general y con cada uno de los estudiantes de manera particular permite establecer sus cualidades didácticas impactan en el proceso educativo.

Esto en cadena, constituye como primer eslabón, un clima de aprendizaje que permea y facilita su labor cotidiana, la cual se concatena en la conducción de los procesos de enseñanza que media entre el plan y programa de estudios con el

desarrollo de las competencias de los alumnos, los contenidos y aprendizajes esperados. Lo anterior permite convertirlo en un profesional que muestra una perspectiva de trabajo participativo que incide en el funcionamiento de su centro de trabajo.

La complejidad para diseñar un instrumento que señale de manera objetiva el desempeño profesional de los docentes tiene que explicarse a través de los contextos en donde se valore tal ejercicio. Aunque educar y enseñar debieran ser procesos complejos inigualables e irrepetibles, la investigación educativa ha pretendido estandarizarlos.

Evaluar a los docentes como objeto de estudio tiene que captar la atención de los investigadores para establecer no sólo la relevancia de estudiar los procedimientos para valorar el trabajo de los maestros, sino identificar las interacciones de los actores en este proceso que demuestren lo que se espera del quehacer profesional de los profesores y la forma de optimizar la calidad del aprendizaje.

Como complemento a esta investigación y fuera del corte metodológico de este estudio de caso, el once de septiembre del año dos mil trece se expidió la Ley General del Servicio Profesional Docente, entre su objeto tiene la responsabilidad de establecer los perfiles, parámetros e indicadores para evaluar el Servicio Profesional Docente. Entendiendo el perfil como el conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que debe tener el personal que desempeña algún puesto dentro del Servicio Educativo Mexicano.

El parámetro es el valor de referencia que permitirá medir avances y resultados en el cumplimiento de los objetivos, metas y demás actividades en el ejercicio de una función determinada. En este sentido, los indicadores son los enunciados que permitirán de manera concreta y unívoca, determinar las acciones que puedan en conjunto, evaluar y dar seguimiento del desempeño profesional de los profesores. La identificación de sus competencias profesionales debe dar cuenta de su

práctica. Con base en las categorías de análisis, se presenta la siguiente propuesta de evaluación integral del docente de educación primaria

Tabla 6 Propuesta para evaluar el desempeño docente de forma integral.

Perfil del desempeño docente	Escala			
	Siempre / Todo	La mayoría de las veces / parte	Algunas veces / casi los conoce	Nunca / no lo hace
1.- Dominio de contenidos programáticos				
1.1. Conoce el Plan y Programa de Estudios vigente				
1.2 Interpreta los enfoques del Plan y Programa de Estudio vigente				
1.3 Vincula el Plan y Programa de Estudio con los materiales educativos (libro de texto, ficheros, libros de la biblioteca)				
1.4 Domina el Plan y Programa de Estudios vigente				
1.5 Conoce las sugerencias didácticas del Plan y Programa de Estudios Vigente				
1.6 Aplica las sugerencias didácticas del Plan y Programa de Estudios vigente				
1.7 Elabora su avance programático				
1.8 Toma en cuenta los saberes previos				
1.9 Realiza adecuaciones sobre la marcha				
1.10 Incorpora innovaciones didácticas a su planificación				
2.- Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje	siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca
2.1 Establece propósitos claros de aprendizaje para los alumnos				
2.2 Jerarquiza contenidos o aprendizajes esperados de acuerdo a las características del grupo				
2.3 Dosifica las actividades para facilitar el aprendizaje de los contenidos entre los alumnos				
2.4 Se detiene en el proceso de aprendizaje para aclarar contenidos que son básicos en el Plan y Programa vigente				
2.5 Fomenta la participación de los alumnos en el aula				
2.6 Promueve la expresión de ideas y la crítica constructiva entre los alumnos				
2.7 Fomenta competencias en los alumnos				
2.8 Aplica estrategias didácticas innovadoras				
2.9 Diseña criterios de evaluación diversos				
2.10 Evalúa sistemáticamente el proceso de enseñanza y aprendizaje				

3.- Cualidades personales del docente	siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	nunca
3.1 Mantiene comunicación con los alumnos del grupo a su cargo				
3.2 Tiene la habilidad de coordinar actividades con los alumnos				
3.3 Posee la habilidad de controlar al grupo				
3.4 Muestra aptitudes para solucionar problemas				
3.5 Tiene aceptación entre los alumnos				
3.6 Tiene Aceptación entre los padres de familia				
3.7 Tiene aceptación entre sus compañeros docentes				
3.8 Participa activamente en las reuniones del CTE				
3.9 Colabora con los demás docentes en las reuniones del CTE				
3.10 Muestra interés por su desarrollo profesional				
4.- Participación del docente en el funcionamiento de la escuela	siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Nunca
4.1 Respeto los horarios laborales y escolares				
4.2 Tiene sentido de pertenencia en la escuela				
4.3 Aporta ideas en el Consejo Técnico para la mejora del servicio				
4.4 Lleva sus comisiones de manera sistemática				
4.5 Apoya a las comisiones para el logro de sus objetivos				
4.6 Entrega la documentación oficial en tiempo y forma				
4.7 Elabora los instrumentos de evaluación acordes al nivel del grupo				
4.8 Realiza las actividades programadas en los proyectos y programas institucionales				
4.9 Participa activamente en las actividades del Consejo Escolar de Participación Social				
4.10 Vincula los acuerdos y compromisos de las reuniones del CTE en sus actividades cotidianas				

Propuesta de evaluación integral de los docentes de educación primaria. Elaboración propia a partir de los diferentes estándares revisados (2013).

Conclusiones.

La evaluación del desempeño docente en la escuela primaria es un tema no tan estudiado por los investigadores, estos se han enfocado más hacia los maestros de los niveles de educación media y superior, dejando a un lado, el valioso campo de estudio que representa el profesorado de educación primaria para mejorar la calidad de la educación básica.

En la práctica cotidiana, tal valoración enfrenta dificultades tales como: identificar los criterios para su evaluación integral, establecer los niveles de desempeño acordes con la función que realiza al interior de los grupo, valorar a través de diversas evidencias y productos, la forma en que impacta tanto en el aula y en la comunidad escolar como en la organización de la propia institución.

En este sentido, existe una complejidad entre las dimensiones y actores que desarrollan su función con base a la experiencia, principalmente, la cual, deja de lado la profesionalización a la que continuamente se ha invitado a través de los diversos programas, como el de actualización del magisterio, Carrera Magisterial, . Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio. En esta dinámica, puede situarse al docente como el agente de cambio que curiosamente no quiere integrarse a la movilidad que la propia profesión requiere.

La identificación idónea del perfil docente de educación primaria requiere de un análisis que posibilite la estimación de las variables que este trabajo de tesis ofrece como futura línea de investigación. Aunque se pretendió en un principio darle un carácter desde una perspectiva cualitativa, la realidad es que se establecieron las relaciones causales entre las variables e indicadores propuestos en el marco teórico desde un punto de vista cuantitativo.

No obstante, estos resultados permitieron crear categorías y sugerencias derivadas de la observación en el estudio de caso que explican de qué forma el contexto, permite comprender las situaciones aisladas entre los mismos

profesores como entes únicos, con sus cualidades y defectos con los procesos de aprendizaje y la armonía o desestabilización de una comunidad escolar.

A través del estudio de caso realizado en la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero”, sobre la evaluación del desempeño docente, pueden destacarse algunos aspectos El primero de ellos relacionado con el contexto escolar y el desempeño de los profesores de la escuela. Aunque existe una dirección institucional también hay una dirección institucionalizada que promueve u obstaculiza la vida escolar, entre ello, el desempeño de los docentes.

La tesis desarrollada pretende contribuir al conocimiento de este campo desde la revisión de un estudio de caso. Si bien, estamos conscientes que de ninguna manera puede considerarse representativo de la educación primaria, si pretende profundizar en la perspectiva de los diferentes actores que intervienen en el proceso educativo. Ésta quizá sea una de las virtudes del trabajo al dar voz a quienes generalmente son ignorados en la toma de decisiones sobre el ámbito educativo.

Con estos datos se constituye una mirada panorámica sobre la forma en que puede motivarse a los actores del proceso educativo hacia la mejora de sus prácticas en lo profesional. En relación con su alcance, consideramos que la investigación cubrió el objetivo inicial sobre determinar la forma de evaluar el desempeño de los profesores de la Escuela Primaria “ Gregorio Torres Quintero” a través de su práctica docente cotidiana y su relación con los ámbitos pedagógicos, técnicos, administrativos y organizacionales que realiza de acuerdo a su compromiso profesional y laboral en función a mejorar la calidad de la educación que oferta a la comunidad escolar.

Entre los hallazgos más relevantes para la comprensión de este campo pueden señalarse aquellas que se refieren a las prácticas costumbristas del quehacer docente, entre ellas, la planificación burocrática vs la pedagógica; la planificación comercial vs la planificación adecuada al grupo asignado; la evaluación de los alumnos basada en exámenes vs una evaluación integral que considere además

de las rúbricas de los aprendizajes esperados, los criterios de desempeño, evidencias y productos que deben fomentar el desarrollo de las habilidades básicas en el alumno y por ende, de sus competencias; la carga administrativa vs el sentido de cada documento y su razón de ser, entre ellas, el diagnóstico de los alumnos, el cual va más allá de un número por el de identificar las necesidades de los propios educandos; entre otras cosas.

Como cierre de esta investigación, se incluye una propuesta que trató de recuperar los indicadores que se construyeron a partir del marco teórico. Se presentan en forma de enunciados que permitirán de manera concreta y unívoca, determinar las acciones que puedan en conjunto, evaluar y dar seguimiento del desempeño profesional de los profesores. El objetivo fue tratar de identificar cuáles de sus competencias profesionales deben dar cuenta de su práctica.

Si bien actualmente no son obligatorias tales formas de evaluación, se perfila que a futuro lo sean, de acuerdo a la dinámica en que se está desarrollando los procesos de evaluación para los docentes. Por ejemplo, a través del propio Programa de Carrera Magisterial o como el Sistema de Registro, Acreditación y Certificación de los Procesos de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros en Servicio (SIRACFC).

Otros de los puntos favorables de este estudio de caso fue permear entre los profesores la inquietud por conocer y dominar los conceptos sobre aprendizajes esperados; estrategias; proyectos; secuencias didácticas; situación didáctica y aplicarlas de forma correcta, darle seguimiento y evaluarlas en un instrumento ad hoc. Lo cual puede dar paso a un proceso de mejora a partir de los propios docentes.

También, dentro de los aspectos del dominio cognoscitivo los docentes deben reflexionar sobre buscar información con respecto a cuándo y dónde pueden tomar cursos diversos para su actualización continua, en especial acerca del uso de la tecnología.

Por lo concerniente al dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje, los docentes debieran reordenar sus prioridades y dentro de la planeación, crear ambientes de aprendizaje para la mejora del trabajo dentro del aula. Evitar los procesos de mecanización y promover el auto aprendizaje en los alumnos con las herramientas fundamentales de la educación formativa: la lecto-escritura y los fundamentos de la lógica-matemática.

En otro orden de ideas, es necesario que los profesores mediten sobre la existencia de la variedad de materiales didácticos o recursos para el aprendizaje que le permitan hacer de su práctica docente innovadora y por lo tanto interesante; así como la aplicación de los mismos como herramientas de aprendizaje.

En cuestión a las cualidades personales del docente, además de la institución de egreso, la edad, experiencia profesional, dos aspectos que forman parte para una evaluación del desempeño profesional son los aspectos conductuales en especial el dominio del carácter y la forma en que establece relaciones con los demás.

También, un aspecto investigado (aunque de manera superficial) fue el sentido de pertenencia, es decir, el sentir de cada uno de los docentes que tiene por su centro de trabajo, sin embargo, este es un indicador personal que, aunque influye en los resultados del logro educativo, no puede considerarse como un indicador para la evaluación del profesorado.

Después de haber analizado la información y contrastarla con la del ámbito teórico, una parte de los objetivos propuestos se lograron. En este sentido, establecer una propuesta para sistematizar la evaluación del desempeño profesional de los docentes de educación primaria de manera objetiva sería a partir del impacto que su acervo cognoscitivo, su dominio didáctico, pero más aún, el perfil personal es el que impacta en el logro educativo de los alumnos.

Las aportaciones que este estudio de caso puede contribuir a la investigación educativa, versan no sólo sobre el desempeño de los docentes de educación primaria y la forma en que pueden ser evaluados, sino en la forma en que la

experiencia, vocación y perfeccionamiento pueden reflejarse en el logro educativo de los alumnos.

Sin embargo, las limitantes de esta investigación en cuestión de tiempo, no permitió completar la visión global de la manera en que, cada uno de los docentes durante un ciclo escolar puede ser evaluado de manera objetiva y con ello, acreditarse de manera oficial su reconocimiento social y por ende, económico.

La comprensión de la problemática existente entre la evaluación de los docentes y su incidencia hacia el logro educativo, además de las categorías de análisis descritas en los hallazgos, es importante destacar la relación social y familiar en lo específico como limitantes que pone en el centro el desempeño de los docentes, sin observar otros factores que también inciden es el proceso de logro educativo.

Una de las futuras líneas de indagación sería además de los factores internos (los recursos para el aprendizaje que utilizan los docentes), los externos (circunstancias sociales, económicas, culturales y religiosas) que problematizan su desempeño profesional. En especial, la familia como un obstáculo de la práctica docente y por ende del logro educativo.

Fuentes de consulta

- Aebli, H. (2002). *12 formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología*. Madrid. España. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Alaníz, C. (2009). *La influencia del extranjero en la educación: FMI, BM, OCDE, y todos los demás**. En "Casa del tiempo", Vol. I, Época IV, No.9, Julio del 2008, Universidad Autónoma Metropolitana, pp.7-15. Disponible en http://www.uam.mx/difusion/casadel tiempo/09_iv_jul_2008/index.php
- Alba, M.A. (1999). *Formación de los docentes en los valores de la Paz y los Derechos Humanos*. En V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid, España: I McGraw-Hill.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barraza, A. (2003). *El cambio en las instituciones educativas. "Estudios sobre resistencia al cambio y cultura escolar"*. Congreso de investigación y posgrado de la Región centro-norte de la Universidad Pedagógica Nacional. México. UPN
- Basave, J., Dabat, A. Morera, C., Rivera, M.A. & Rodríguez, F. (2002). *Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI*. México. Instituto de investigaciones Económicas, UNAM. Porrúa, librero-editor.
- Braslavsky, C & Acosta, F. (2001). *El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: UNESCO/IIPE Buenos Aires.

- Cánovas L. (2009). *Desempeño docente: elementos conceptuales, indicadores y estrategias de la encuesta a estudiante de la U. N. Cuyo*. Informe final. U. N. Cuyo. Inédito.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. (La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. UNESCO. Versión preliminar.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación A, (1991). *Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. Versión Estado de México*. México. Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Estado de México.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación B, (1991). *Hacia un nuevo modelo educativo. Versión Estado de México*. México. Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar en el Estado de México.
- Cunat, R. (2005). *Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Universidad de Valencia. Valencia, España.
- Dakar, (2000). *Foro mundial sobre la educación*. Dakar, Senegal. Recuperado de [Http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147S.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147S.pdf) el día 01 de septiembre de 2009.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. México. Siglo XXI editores, S.A. de C.V.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. (4ª Ed). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- ENLACE, 2012. <http://enlace.sep.gob.mx/gr/>.
- EXCALE, (2012). <http://www.inee.edu.mx/explorador/ayuda/queSonExcale.php>

- Fernández, J.M. (2009). Matriz de competencias del docente de educación básica. Universidad Politécnica Antonio José de Sucre. Recuperado de [http : www./universidadsucre/files/slumnod/2009/939/fernandez/competencias.pdf](http://www.universidadsucre/files/slumnod/2009/939/fernandez/competencias.pdf) f.recuperado el 03 de septiembre de 2011.
- Fierro, C. Fortul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid, España. Ediciones Morata, S.L.
- Gobierno Federal, ACE; (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México, Gobierno Federal, SEP, SHCP, SEDESOL, SALUD.
- González, P., Alonso, R., Ayer, J.C., Barrult, E., Berbel, S., Cornejo, J.M., & Villegas, M. (1999) *Psicología de los grupos*. Teoría y aplicación. Madrid. España. Síntesis Psicológica.
- Guzmán, J.M. (2008). *Sistema de evaluación del desempeño docente orientado a resultados de aprendizaje*. Ensayo. CETYS Universidad.
- Hernández, G. (2010). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Heras, L. (2011). *Comprender el espacio educativo*. Investigación etnográfica sobre un centro escolar. Málaga, España. Ediciones Aljibe, S.L.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa – Servicios Educativos Integrados al Estado de México. (2008). *Aplicaciones del INEE 2008*. México. Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México.
- Jomtien, (1990). *Conferencia mundial sobre educación para todos*. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> el día 01 de septiembre de 2009.

- López, L. (2011). *El concepto de logro educativo en sentido amplio*. Recuperado de <http://www.notasbásicas.sep.gob.mx/SEB/bolgseb/elconceptodelogroeducativoensentidoamplio.pdf>. el día 30 de octubre de 2011.
- Lujambio, A. (2010). *Estándares de desempeño docente en el aula para la educación Básica en México*. Secretaria de Educación Pública. México.
- Maldonado, A. (2000). *Los organismos internacionales y la educación en México*. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*. pp. 51 – 71. México. UNAM.
- Mar, H. M (2006). *Ventanas abiertas: Presentes y por-venires de la planeación educativa*. México. Amapsi Editorial.
- Morales, M., & Dubs, R. (2001). *Indicadores de calidad en el desempeño docente del área de educación para el trabajo*. Caracas, Venezuela. Sapiens, junio, año/vol. 2, número 001. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Navarro, C. (2009). *La alianza por la calidad de la educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal*. UAM. México. En *Redalyc*, número 154.
- OCDE, (2012). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas*. *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México... Resúmenes ejecutivos*. OCDE.
- ONU, (2000). *Declaración del milenio de las Naciones Unidas*. ONU. Recuperado de <Http://www.un.org/spanish/milenio/summit.htm> el día 01 de septiembre de 2009.
- Orozco, J.C; Olaya, A.; Villete, V. (2009) *¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado*. *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 51, España.

- PAT, (2012). *Cuadernillo de seguimiento al Programa Anual de Trabajo*. México. SEIEM.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. SEP-BAM
- PISA.(2012).http://www.pisa.oecd.org/document/25/0,3343,en_32252351_32235731_39733465_1_1_1_1,00.html)
- Podkidaylo, M. (2007). *La utopía del dominio de las disciplinas*. En revista quehacer educativo, diciembre 2007.
- Prawda, J. & Flores, G. (2001). México educativo revisitado. Editorial Océano de México, S.A. de C.V. México.
- Resnik, S. (2000). Habilidades básicas en Australia, Nueva Zelandia, Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña, y el estudio de Análisis Ocupacional. México: Nacional Financiera, S.N.C., Fiduciaria del Fideicomiso de los Sistemas Normalizado de Competencia Laboral y de Certificación de Competencia Laboral CONOCER.
- Rosas, C. & Lesvia, O. (1996). Una mirada crítica a la capacitación y actualización de los maestros en el medio rural. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen XXVI, Número 2. México.
- Sacristán, G. et al (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. España. Ediciones Morata, S.L.
- Salinas, C. (1989). *Programa para la modernización educativa 1989-1994*. México. Poder Ejecutivo Federal.
- Salvador, El (2008). *XVIII Conferencia Iberoamericana de Educación*. El Salvador. Recuperado de <http://www.oei.es/xviiiicie.htm> el día 01 de septiembre de 2009.

- Sandoval, C.A. (1997) *Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas*. Universidad de Medellín. Colombia.
- Secretaria de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007 – 2012*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2008). *Curso básico de formación continua para maestros en servicio. Prioridades y retos de la Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaria de Educación Pública. (2009). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP.
- Tapia, G. (2004). *Plan Estratégico de Transformación Escolar. Escuelas de Calidad. Módulo II. Versión Estado de México*. México.
- Torre, de la, G., Di Carlo, E., Santana, A., Opazo, H., Ramírez, Ch., Rodríguez, P., Sánchez A., Tirado, J. (2008). *Teoría fundamentada o Grounded Theory*. Facultad de formación del profesorado y educación. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Vieytes, M. (2011). *Desarrollo del capital humano y competencias emprendedoras*. Consultora internacional. Recuperado de <http://www.infomipyme.com/Docs/GT/Offline/Empresarios/gannt.htm>.
- Weiss, E. & Ezpeleta J. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*

ANEXOS

Anexo 1. Diez competencias para enseñar de acuerdo a Philippe Perrenoud (2004) consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria.

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<p>Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. . Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. . Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. . Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
Gestionar la progresión de los aprendizajes	<p>Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. . Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. . Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. . Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	<p>Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. . Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». . Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
Trabajar en equipo	<p>Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. . Formar y renovar un equipo pedagógico. . Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas. Prácticas y problemas profesionales. <p>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas</p>

Participar en la gestión de la escuela	<p>Elaborar, negociar un proyecto institucional o Administrar los recursos de la escuela.</p> <p>Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).</p> <p>Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.</p>
Informar e implicar a los padres	<p>Favorecer reuniones informativas y de debate.</p> <p>Dirigir las reuniones.</p> <p>Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.</p>
Utilizar las nuevas tecnologías	<p>Utilizar los programas de edición de documentos.</p> <p>Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza.</p> <p>Comunicar a distancia a través de la telemática.> ""</p> <p>Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.</p>
Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<p>Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad.</p> <p>Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales.</p> <p>Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. .</p> <p>Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.</p> <p>Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.</p>
Organizar la propia formación continua	<p>Saber explicitar sus prácticas.</p> <p>Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios.</p> <p>Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).</p> <p>Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo.</p> <p>Aceptar y participar en la formación de los compañeros.</p>

Fuente: Copiado de la información de Phillippe Perrenoud (2004)

Anexo 2. Matriz de competencias docentes. José María Fernández (2009).

Competencia	Competencia específica
Motivación al logro.	<p>1.1. Espíritu de superación y logro de metas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo. ✓ Establece prioridades. ✓ Organiza recursos en función de resultados. Diagnostica, programa, ejecuta y evalúa. ✓ Se evalúa en forma continua para reorientar y cambiar de estrategias. <p>1.2. Espíritu de trabajo e innovación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifiesta interés por las actividades ejecutadas en la institución. ✓ Planifica proyectos innovadores. ✓ Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica. ✓ Refuerza las competencias difíciles de lograr.
Atención centrada en el alumno.	<p>2.1 Empatía con el alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Es amigo de los alumnos. ✓ Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno. ✓ Se preocupa y motiva a los niños. Flexible con los alumnos. Orienta e los niños. <p>2.2 Diagnostica al grupo de alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elabora el perfil de entrada de los alumnos del grado. ✓ Parte del conocimiento previo de los alumnos. ✓ Observa fortalezas y debilidades de los alumnos. ✓ Intercambia ideas con los alumnos. ✓ Redacta informes diagnósticos. <p>2.3 Planifica ejecuta y evalúa actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Maneja los conceptos básicos de Psicología y etapas de aprendizaje de los niños. ✓ Promueve la aplicación de procesos: observación, descripción, seriación, clasificación, comparación. ✓ Promueve el desarrollo del pensamiento lógico y creativo del alumno. ✓ Aplica la resolución de problemas como herramienta para el aprendizaje. ✓ Conjuga el uso de estrategias de aprendizaje: memoria, elaboración y aplicación. ✓ Adecua el conocimiento al nivel de los niños.

<p>Sensibilidad social.</p>	<p>3.1 Conocimiento del entorno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocer las características del niño, sus dificultades, aspiraciones, su entorno social económico, sus condiciones de vida, etc. ✓ Demuestra interés, respeto y confianza hacia sus representantes, propiciando un acercamiento permanente. ✓ Establece reglas claras de convivencia familiar. <p>3.2 Trabajo en equipo (docente-alumno- representantes- escuela- comunidad).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Identidad con la comunidad. ✓ Participa y colabora en la solución de problemas de escuela – comunidad. ✓ Establece relaciones que permitan integrarse a todos, de tal forma que el problema sea de todos y no de uno. ✓ Involucra a los representantes a ser parte de la solución de los problemas de su escuela.
<p>Agente de cambio.</p>	<p>4.1 Motivador</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tiene un compromiso para quienes la escuela es su mejor posibilidad de acceso al conocimiento. ✓ Utiliza estrategias novedosas (creativo). ✓ Crea un clima participativo. ✓ Estimula y promueve la participación de todos. <p>4.2 Actitud de cambio.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disposición a trabajar en condiciones adversas para el logro del fin ético de la educación. ✓ Propone hacer de la escuela una comunidad que aprende. ✓ Capacidad para instrumentar cambios. ✓ Utilización adecuada del recurso. ✓ Reflexión permanente sobre su práctica profesional. ✓ Apertura al cambio y la flexibilidad, para enfrentar la incertidumbre.
<p>Equipo de aprendizaje.</p>	<p>5. Equipo de aprendizaje.</p> <p>5.1 Interdependencia positiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartir recursos. ✓ Se ayudan entre si para aprender. ✓ Garantizan con su responsabilidad individual el trabajo del grupo. ✓ Enseña sus propios conocimientos a los compañeros. <p>5.2 Habilidades interpersonales y pequeños grupos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tiene liderazgo. ✓ Toma decisiones oportunas. ✓ Crea un clima de confianza y comunicación. ✓ Maneja conflictos. <p>5.3 Procesamiento grupal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Discute sobre el logro de objetivos. ✓ Evalúa las relaciones de trabajo. ✓ Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.
<p>Dominio cognoscitivo de los contenidos</p>	<p>6.1 Conocimientos lingüísticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domina la competencia comunicativa básica (escuchar-hablar, leer-escribir).

<p>programáticos de Educación Básica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce y usa adecuadamente la macro estructura y macro proposiciones textuales. ✓ Usa las normas lingüísticas, fonéticas, sintácticas y gramaticales de la lengua española. <p>6.2 Conocimiento lógico-matemático.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domina con propiedad las operaciones aritméticas. ✓ Conoce los principios fundamentales del álgebra, la geometría y la estadística. ✓ Redacta y resuelve problemas relacionados a las distintas disciplinas matemáticas. <p>6.3 Conocimientos de las ciencias experimentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce los fundamentos y metodología del método científico. ✓ Tiene conocimiento de los principios básicos de física y química. ✓ Domina los aspectos fundamentales de ciencias biológicas. <p>6.4 Conocimiento de las ciencias sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conoce los aspectos fundamentales de la historia universal, nacional y local. ✓ Domina los principios de la sociología. ✓ Conoce los aspectos fundamentales de la geografía. <p>6.5 Conocimiento de expresión plástica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Domina los principios de expresión plástica. ✓ Conoce técnicas relacionadas a las distintas expresiones artísticas. ✓ Conoce aspectos fundamentales de la cultura tradicional.
<p>Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje.</p>	<p>7.1 Domina las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Diseña estrategias de aprendizaje. ✓ Propicia la divergencia, análisis y producción de ideas para resolver problemas. ✓ Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa. ✓ Discute planteamientos temáticos que se involucre en el entorno. ✓ Planteamiento de situaciones problemáticas a fin de buscar una solución. <p>7.2 Utiliza herramientas de aprendizaje para la lectura, el cálculo, la ciencia y tecnología, y la identidad nacional y local.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aborda lectura y calculo a través de poemas, leyendas, dramatizaciones, adivinanzas, canciones y ejercicios de material concreto. ✓ Aplica estrategias de evaluación formativa. ✓ Resuelve ejercicios de matemáticas a través de formulación de situaciones de la vida diaria. ✓ Aborda la lectura, escritura y calculo con estrategias dinámicas de la realidad del niño con participación directa (manipulando, ejecutando y revisando su trabajo). ✓ Relaciona el conjunto de acciones docentes con los acontecimientos de contexto local, regional y nacional. <p>7.3 Maneja estrategias de motivación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Evalúa de forma permanente su acción aplicando instrumentos o técnicas que involucren a todos los actores de su acción educativa. ✓ Tiene destrezas y habilidades de conducción de grupos. ✓ Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hace uso de actividades de motivación: lluvia de ideas, completación de frases, etc. ✓ Reconoce los logros de los alumnos de forma verbal en el grupo.
<p>Crea un ambiente de aprendizaje adecuado.</p>	<p>8.1 Ambiente físico y de recursos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Organiza el lugar para propiciar el intercambio de ideas. ✓ Acondiciona el espacio físico con materiales informativos apropiados. ✓ Cuida la pulcritud, ventilación y luminosidad del aula. ✓ Organiza comisiones de trabajo en el aula. ✓ Es organizado y cuidadoso con el material y documentos administrativos. ✓ Elabora y utiliza recursos. <p>8.2 Ambiente afectivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se preocupa por establecer sinergia con los alumnos. ✓ Establece un clima de sensibilidad para nuevos conocimientos. ✓ Promueve un clima seguro, cálido y confiable para el grupo. ✓ Toma en cuenta los planteamientos de los alumnos. <p>8.3 Ambiente para la convivencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Considera la diversidad de los alumnos como un valor. ✓ Practica y motiva a practicar la tolerancia. ✓ Realiza actividades que ponen en juego la democracia. ✓ Promueve manifestaciones de trabajo en equipo y solidaridad. ✓ Ensalza el valor del trabajo productivo.
<p>Autoaprendizaje.</p>	<p>9.1 Investigador.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Manifiesta actitud de esmero y dedicación por la investigación. ✓ Diagnóstica, programa, ejecuta y evalúa los procesos educativo. ✓ Pone en práctica el proceso de investigación-acción. <p>9.2 Evalúa el proceso de aprendizaje del alumno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elabora y aplica instrumentos basados en las competencias e indicadores trabajados. ✓ Registro continuo de las evaluaciones. Sistematiza los aprendizajes. ✓ Atiende las características individuales de los alumnos. <p>9.3 Formación permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplica las modalidades de investigación. ✓ Manejo de herramientas tecnológicas de aprendizaje. ✓ Uso de documentos bibliográficos. ✓ Sistematiza su práctica pedagógica. ✓ Aplica procesos meta cognitivos. ✓ Planifica, concientiza, regula, supervisa y reorienta su práctica y aprendizaje.
<p>Cualidades personales del docente.</p>	<p>10.1 Dominio del carácter.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Controla sus emociones. ✓ Se pone en lugar del otro. ✓ Toma decisiones acertadas. ✓ Tiene iniciativa. ✓ Colabora efectiva y espontáneamente. ✓ Amable y Tolerante. <p>10.2 Concepto de sí mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Confía en sí mismo.

	<ul style="list-style-type: none">✓ Valora sus logros.✓ Se interesa por los cambios.✓ Estudia e investiga causas.✓ Establece relaciones adecuadas con los demás. <p>10.3 Actitudes.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Se comunica con facilidad.✓ Trabaja en equipo.✓ Es organizado.✓ Confía en el entorno institucional.✓ Tiene sentido de pertenencia y pertinencia. <p>10.4 Valores.</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Puntual y Responsable.✓ Respeta las reglas y normas.✓ Asume compromisos y tareas.✓ Es honesto y ético.✓ Es tolerante, democrático y participativo.
--	---

Fuente: elaboración propia, con la información de Fernández (2009)

Anexo 3. Criterios del Crédito Escalafonario Anual.

Aptitudes	Indicadores	Actividades específicas
Iniciativa	A. En el ámbito pedagógico comprende:	a) Actividades de investigación científico-pedagógica, de investigación estética, de creación artística y de técnicas pedagógicas relacionadas con las especialidades de los diversos niveles educativos; b) Actividades de divulgación científico-pedagógica o artístico-pedagógica; c) Actividades encauzadas a la complementación del programa de estudios oficial.
	B. Fuera del ámbito educacional comprende:	a) actividades creativas o de investigación científica, cultural, social, artística, etc., que no tengan relación directa con la educación; b) actividades de divulgación cultural o científica, en general.
laboriosidad	En el aspecto técnico-pedagógico	Comprende las actividades sobresalientes y trascendentales de carácter educativo que redunden en beneficio de la formación integral del alumno.
	A En el aspecto social se comprenden:	a) Actividades de carácter extraescolar en pro del mejoramiento de la escuela y la comunidad; b) Actividades que fortalezcan y coadyuven al mejoramiento de la vida sindical.
Eficiencia	A. En el aspecto educativo comprenden:	a) Calidad y cantidad en el cumplimiento del trabajo; b) Técnica y organización del trabajo

Fuente: Elaboración propia con información de artículo 93 del Reglamento de escalafón (1973)

Anexo 4. Escala estimativa para la calificación del Crédito Escalonario Anual.

ESCALA ESTIMATIVA PARA LA CALIFICACIÓN DE LOS TRABAJADORES DOCENTES				
I. INICIATIVA	Grado Primero	Grado Segundo	Grado Tercero	Grado Cuarto
Indicador A. En el ámbito de la teoría Pedagógica y de la práctica educativa.	Pocas veces, pero no operante: Calif. 20	Pocas veces, algunas de cierto beneficio: Calif. 30	Con alguna frecuencia, pero siempre con beneficios, aunque limitados y modestos: Calif. 40	Los trabajos promovidos tuvieron efectos trascendentes: Calif. 50
Indicador B. En otros ámbitos de la cultura y de la vida social.	Inició una actividad que no resultó completa: Calif. 10	Hizo un trabajo bueno: Calif. 15	Hizo muy buen trabajo: Calif. 20	Hizo un trabajo sobresaliente: Calif. 25
II. LABORIOSIDAD				
Indicador A. En el cumplimiento de sus funciones específicas.	Mínima: Calif. 30	La diligencia y el esfuerzo desarrollado pueden considerarse buenos: Calif. 45	El trabajo realizado fue muy bueno: Calif. 60	Las tareas realizadas fueron sobresalientes y contribuyeron al mejoramiento del proceso educativo: Calif. 75
Indicador B. En la cooperación para el mejoramiento del medio escolar, de la comunidad, del medio físico y de la vida sindical.	Ningún esfuerzo. Ningún interés, se caracterizó por su indiferencia: Calif. 20	Se realizó algún esfuerzo. Su cooperación debió haber sido mayor: Calif. 30	Prestó siempre la cooperación necesaria a todo trabajo realizado: Calif. 40	En todos los trabajos provechosos su cooperación fue sobresaliente: Calif. 50
III EFICIENCIA				
Indicador A. Calidad y cantidad del trabajo desarrollado.	Mínima: Calif. 64	Buena: Calif. 96	Muy buena: Calif. 128	Sobresaliente: Calif. 160
Indicador B. Técnica y organización del trabajo.	Deficiente: Calif. 48	Buena: Calif. 72	Muy buena: Calif. 128	Sobresaliente: Calif. 120
DISCIPLINA				
Observancia de los reglamentos de trabajo y acatamiento de las órdenes superiores, fundadas en disposiciones legales vigentes.	Pocas veces: Calif. 48	Con alguna frecuencia: Calif. 72	Muy frecuentemente: Calif. 96	Invariablemente: Calif. 120
PUNTUALIDAD				
Cumplimiento del horario fijado por el centro de trabajo.	Del 81 al 85% de asistencias: Calif. 48	Del 86 al 90% de asistencias: Calif. 72	Del 91 al 95% de asistencias: Calif. 96	Del 96 al 100% de asistencias: Calif. 120

Fuente: Escala estimativa; Reglamento de Escalafón (SEP-SNTE, 1973:47-48)



GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SEIEM

SNTE
SECC. 17-36

Anexo 5

**COMISION MIXTA DE ESCALAFÓN
CREDITO ESCALAFONARIO ANUAL**

TRABAJADORES DOCENTES

AÑO LECTIVO	2011 – 2012	GRUPO ESCALAFONARIO	I
Nombre del trabajador:			
CONTRERAS	DE LA ROSA	ROGELIO	
Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre(s)	
	11007150300.0 E0281	MTRO. GPO. PRIM. FOR.	
Filiación	Clave completa y categoría	Especialidad	
“ MIGUEL DE LA MADRID “		ECATEPEC, MEXICO	
Lugar de servicio	Domicilio	Mpio. o población	
Domicilio particular	Calle Número	Colonia	
ECATEPEC	ESTADO DE MEXICO	55090	
Ciudad	Estado	C.P.	Teléfono

APTITUD

		CALIFICACIÓN
INICIATIVA	A En el ámbito de la teoría pedagógica y de la práctica educativa_____	50
	B En otros ámbitos de la cultura y de la vida social_____	25
LABORIOSIDAD	A En el cumplimiento de sus funciones específicas_____	75
	B En el mejoramiento del medio_____	50
EFICIENCIA	A Capacidad de Docencia, de Dirección o de Supervisión:	
	a) Calidad y Cantidad en el cumplimiento de la labor educativa_____	140
	b) Técnica y organización en el trabajo_____	140
SUMA PARCIAL		480
DISCIPLINA	_____	120
PUNTUALIDAD	_____	120
SUMA TOTAL		720

Lugar y fecha Alfredo del Mazo, Ecatepec, México a 5 de julio de 2012

NOMBRE Y FIRMA OFICIAL

NOMBRE Y FIRMA SINDICAL

Vo. Bo.

DIRECTOR ESCOLAR

SECRETARIO GENERAL

SUPERVISOR ESCOLAR

Anexo 6. Modelo Educativo: Ambitos de desempeño del profesor (1991)

En el ámbito “**A) los procesos de enseñanza aprendizaje**”, las funciones están divididas en cuatro funciones, (1991)

Funciones	Actividades específicas del docente
Diagnosticar	Maneja información sobre los planes y programas de estudios
	Maneja información sobre perfiles de desempeño de los alumnos
	Maneja información sobre el desarrollo evolutivos de los alumnos
	Maneja información del contexto socio-económico y cultural de sus alumnos
	Conoce los saberes previos de los alumnos
	Conoce los intereses de sus alumnos
	Identifica la forma en que pueden motivarse sus alumnos
	Identifica las necesidades de aprendizaje de sus alumnos
Organizar	Selecciona aprendizajes significativos con base en resultados del diagnóstico
	Articula el diagnóstico con los objetivos, metas y actividades del programa de estudio.
	Planifica situaciones de aprendizaje que aseguren la participación de los alumnos.
	Planifica para asegurar que los alumnos construyan sus propios conocimientos.
	Selecciona métodos y procedimientos para apoyar los aprendizajes.
	Selecciona materiales didácticos idóneos para apoyar los aprendizajes
	Establece criterios, formula estrategias de evaluación para dar seguimiento a los procesos de aprendizaje de los alumnos.
	Diseña instrumentos de evaluación acordes con los procesos de aprendizaje de los alumnos
Coordinar	Promueve un clima de respeto y participación adecuado para el logro de aprendizajes en los alumnos
	Estimula los esfuerzos y logros individuales y grupales de los alumnos
	Contribuye a superar dificultades y obstáculos presentados por los alumnos para el logro de sus aprendizajes
	Favorece en los alumnos el contacto con las diversas fuentes de conocimiento.
	Colabora en la integración familiar en apoyo a los procesos de aprendizaje
	Favorece en los alumnos la integración de sus saberes escolares de manera crítica.

Funciones	Actividades específicas del docente
Evaluar	Observa sistemáticamente los avances y dificultades de sus alumnos.
	Analiza y compara los resultados obtenidos por los alumnos con las metas establecidas.
	Determina conjuntamente con los alumnos y la comunidad escolar el impacto de los aprendizajes propuestos
	Identifica los factores que influyeron positivamente en los aprendizajes de los alumnos.
	Identifica los factores que influyeron negativamente en los aprendizajes de los alumnos.
	Propone alternativas de atención a problemas de aprendizaje de los alumnos
	Articula la evaluación del diagnóstico con los subsecuentes aprendizajes de los alumnos

Con relación al ámbito de los “**B) Procesos de administración y organización escolar**”, se presentan las siguientes funciones y actividades.

Funciones	Actividades específicas del docente
Corresponsabilizarse con la administración y organización escolar	Conoce las directrices que rigen la vida escolar
	Interpreta y aplica flexiblemente las directrices que rigen la vida escolar
	Participa en los consejos técnicos escolares en tareas de superación académica
	Participa en los consejos técnicos escolares en tareas de la administración institucional
	Identifica, analiza y propone soluciones a problemas académicos del plantel
	Identifica, analiza y propone soluciones a problemas administrativos del plantel
	Identifica, analiza y propone soluciones a problemas organizacionales del plantel

Contribuir a desarrollar el proyecto escolar	Convierte en la razón de ser de la escuela en una tarea común entre él y los actores vinculados a ella.
	Explicita la concepción pedagógica que inspira su labor educativa
	Sistematiza las orientaciones de la institución escolar para compatibilizar acciones de corto a largo plazo
	Participa en la conversión de la escuela en un espacio de perfeccionamiento docente.
	Evalúa constantemente las actividades del plan o proyecto institucional

Contribuir a conformar una comunidad escolar activa	Favorece la concertación en torno a objetivos comunes
	Promueve la inclusión de todos los actores en una organización común
	Comparte responsabilidades entre todos los actores en torno a tareas comunes.

Finalmente, en el ámbito de “ **C) Proceso de vinculación escuela comunidad**, se presentan las funciones que el docente en el ejercicio de sus funciones debe desempeñar.

Funciones	Actividades específicas del docente
Crear espacios de concertación de acciones educativas entre escuela y comunidad	Desarrolla con la comunidad estudios socio-económicos y culturales de sus alumnos
	Identifica problemas de desarrollo y de necesidades de aprendizaje derivados del estudio realizado.
	Contribuye a organizar situaciones de aprendizaje
	Promueve la concertación de acciones con la comunidad para el desarrollo de actividades educativas
	Contribuye a evaluar los resultados de aprendizaje de las actividades educativas desarrolladas con y por la comunidad.

Promover proyectos de servicios a la comunidad que constituyan ocasiones de aprendizaje para los alumnos	Identifica con los educandos problemas cuya solución puedan ellos resolver.
	Identifica con los miembros de la comunidad problemas cuya solución puedan ellos resolver.
	Capacita a los alumnos en actividades que desarrollará para el mejoramiento de la comunidad
	Facilita que a través de actividades desarrolladas por los alumnos puedan construir sus propios aprendizajes
	Permite a los alumnos avanzar en el logro de los objetivos y metas de los planes y programas de estudios.
	Evalúa en conjunto con sus alumnos el impacto de sus actividades en el aprendizaje de ellos.
	Evalúa en conjunto con la comunidad el impacto de sus actividades en el aprendizaje de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia con información del Nuevo Modelo Educativo (CONALTE A, 1991:65-72).

Anexo 7. Factores y puntaje de evaluación del Programa Carrera Magisterial (1998).

Factores	Puntajes máximos		
	Primera vertiente	Segunda vertiente	Tercera vertiente
a) Antigüedad	10	10	10
b) Grado académico	15	15	15
c) Preparación profesional	28	28	28
d) Cursos de actualización y superación profesional	17	17	17
e) Desempeño profesional	10	No aplica	No aplica
f) Aprovechamiento escolar	No aplica	20	No aplica
Apoyo educativo	No aplica	No aplica	20

Fuente: Lineamientos General de Carrera Magisterial (SEP-SNTE 1994:8)

Anexo 8. Factores de desempeño profesional de Carrera Magisterial (1994).

Puntaje asignado a cada aspecto e indicador (Primaria)		Rango de puntaje
A	Planeación del proceso enseñanza-aprendizaje	0 a 20
A.1	Evaluación diagnóstica.	0 a 8
A.2	Planeación del curso.	0 a 6
A.3	Planeación sistemática y periódica del trabajo escolar.	0 a 6
B	Desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje.	0 a 50
B.1	Aplicación de estrategias didácticas.	0 a 10
B.2	Evaluación de aprendizajes no cognoscitivos de los alumnos.	0 a 5
B.3	Detección, atención y/o canalización de los alumnos con problemas de aprendizaje o requerimientos de nivelación.	0 a 5
B.4	Vinculación con padres de familia.	0 a 5
B.5	Cumplimiento de las unidades programáticas.	0 a 5
B.6	Aprovechamiento escolar*	0 a 20
C	Participación en el funcionamiento de la escuela	0 a 24
C.1	Asistencia.	0 a 8
C.2	Puntualidad.	0 a 4
C.3	Observancia de la normatividad institucional, técnico-administrativa.	0 a 2
C.4	Participación en reuniones técnico – pedagógicas.	0 a 6
C.5	Participación en la realización de actividades cívicas, de salud y culturales de la escuela.	0 a 2
C.6	Buen uso y mejoramiento de las instalaciones y equipo de la escuela.	0 a 2
D	Participación en la interacción Escuela – Comunidad	0 a 6
D.1	Fomento de la relación escuela – comunidad.	0 a 6

* El puntaje para este indicador será otorgado por la autoridad educativa

Fuente: Carrera Magisterial; Prontuario; Educación Primaria. (SEP-SNTE 1992:17), Nomenclatura modificada de números por letras para este anexo.

Anexo 9.- Factores y puntajes de evaluación del desempeño profesional del Programa de Carrera Magisterial (2012).

Factores	Puntajes máximos		
	Primera vertiente	Segunda vertiente	Tercera vertiente
a) Aprovechamiento escolar	50	40	30
b) Formación continua	20	20	20
c) Actividades cocurriculares	20	20	20
d) Preparación profesional	5	5	5
e) Antigüedad	5	5	5
Gestión escolar	No aplica	10	No aplica
Apoyo educativo	No aplica	No aplica	20

Fuente: Reforma a los Lineamientos General de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 2011:7)

Anexo 10. Estándares de desempeño en el Aula (2010).

Categorías	Actividades o referentes
a) BPlaneación	• Selecciona de contenidos
	• Selecciona de aprendizajes esperados
	• Diseña estrategias didácticas
	• Selecciona de mecanismos de evaluación
b) Gestión de ambientes de la clase	• Fomenta las relaciones interpersonales
	• Tiene control y manejo de grupo
c) Gestión curricular	• Conoce las asignaturas
	• Relaciones entre asignaturas
	• Conexión asignaturas-contextos
d) Gestión didáctica	• Presentación curricular
	• Atención diferenciada
	• Organización del grupo
	• Relación de aprendizaje alumno-alumno
	• Utiliza recursos didácticos
	• Utiliza recursos especiales
	• Maneja el tiempo de clase
	• Da indicaciones al iniciar su clase
	• Ofrece explicaciones o ejemplos
	• Contesta preguntas de los alumnos
	• Realiza actividades dirigidas
	• Realiza actividades no dirigidas
e) Evaluación	• Autoevaluación
	• Valoración entre alumnos
	• Valoración del docente a los alumnos
	• Retroalimentación de saberes

Fuente: Elaboración modificada y adaptada del documento estándares de desempeño (Lujambio, 2010)

Anexo 11. Estándares de desempeño en el Aula (2012).

Categorías	Actividades o referentes
a) Fomento al perfeccionamiento pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Busca asistir a cursos de capacitación
	<ul style="list-style-type: none"> • Está motivado por asistir a la actualización profesional
	<ul style="list-style-type: none"> • Comparte sus desempeños con los demás
	<ul style="list-style-type: none"> • Apoya en la definición de estrategias de sus colegas
	<ul style="list-style-type: none"> • Se retroalimenta de manera profesional
b) Planeación pedagógica compartida	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa para intercambiar experiencias sobre la planificación de sus clases
	<ul style="list-style-type: none"> • Comparte modalidades diferentes de su planeación didáctica para atender diferentes tipos de alumnos.
	<ul style="list-style-type: none"> • Da a conocer a sus compañeros la utilidad lograda con algunos recursos didácticos
	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerda el tipo de registro que se lleva de los alumnos con características especiales.
	<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa mutuamente su planeación didáctica.
	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza los resultados de los alumnos y los cambios que deben aplicar en su práctica pedagógica.
	<ul style="list-style-type: none"> • Diseña sus estrategias para atender eficazmente a los alumnos con rezago educativo.
c) Centralidad del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • La valoración del nivel de desempeño de los maestros considera los resultados de aprendizaje de los alumnos.
	<ul style="list-style-type: none"> • toman decisiones y acciones para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos.
	<ul style="list-style-type: none"> • toman decisiones y acciones para atender eficientemente a los alumnos con problemas de aprendizaje.
	<ul style="list-style-type: none"> • analizan los resultados de evaluaciones externas, asignando prioridad a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
	<ul style="list-style-type: none"> • realizan esfuerzos metodológicos para desarrollar evaluaciones de desempeño auténtico en los alumnos, trascendiendo exámenes estandarizados o de opción múltiple.

Fuente: Elaboración propia con información modificada de la Planeación Anual Institucional (SEIEM, 2012)

Anexo 11.- (continuación) Estándares de desempeño en el Aula (2012).

d) Compromiso de aprender	• Informa a los alumnos sobre sus objetivos de aprendizaje.
	• Permite diseñar parcial y gradualmente a sus alumnos las estrategias y la ruta que han de seguir para su propio aprendizaje
	• Está disponible para atender a los alumnos cuando piden su apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje.
	• Promueve entre sus alumnos altas expectativas sobre su aprendizaje.
	• Motiva a sus alumnos considerando lo valioso que es para su vida presente y futura su propio aprendizaje.
e) Equidad en las oportunidades de aprendizaje	• Dispone de actividades específicas, con el fin de atender a los alumnos de bajos logros académicos.
	• Dispone de tiempo especial para los alumnos que así lo requieren.
	• Dispone de espacios y materiales especiales para los alumnos que requieren mayor apoyo para el aprendizaje.
	• Sitúa e implementa actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos.
	• Se comunica con los padres de los alumnos con capacidades diferentes para conversar con ellos sobre sus logros de aprendizaje.
f) Redes escolares	• Platica con colegas de otras escuelas (dentro o fuera de su zona), para analizar la forma en que han superado los obstáculos de enseñanza y de aprendizaje.
	• Usa medios tecnológicos para informar de las actividades y resultados de otras escuelas.
	• Realiza un trabajo académico colaborativo con las demás escuelas de la zona.
g) Optimización de recursos	• Trabaja los 200 días de clase establecidos en el calendario escolar.
	• Respeta los horarios de trabajo y receso establecidos durante la jornada.
	• Aprovecha eficaz y eficientemente el tiempo dedicado a la enseñanza.
	• Se coordina con el contraturno (dado el caso) para articular las planeaciones en los asuntos relacionados con el aprovechamiento de los recursos.
	• Establece estrategias de cuidado y mantenimiento del edificio y muebles.
	• Define estrategias para aprovechar la papelería y los insumos didácticos.
	• Organiza su calendario de reuniones internas, externas y de profesionalización para no afectar el tiempo destinado a la enseñanza.
h) Control escolar	• Cuenta con información estadística de manera organizada y actualizada.
	• Cumple en tiempo y forma con la información requerida: actas, boletas, trámite de becas, certificados, informes, estadísticas, programa de trabajo y reportes, entre otros.

Fuente: Elaboración propia con información modificada de la Planeación Anual Institucional (SEIEM, 2012)

Registro observacional tipo 1 para docentes frente a grupo						2012	No.	
				Día	Mes	Año		
Tema o contenido				Asignatura				
Profesor (a)				Grado y grupo				

Anexo 12

Propósito: Observar confidencialmente las acciones del docente con relación a algunas actitudes manifiestas. Para identificar las conductas que refleja durante el proceso enseñanza – aprendizaje. Con la finalidad de ofrecerle las observaciones y/o sugerencias adecuadas y viables a corto plazo, en beneficio del desarrollo y aprendizaje del alumno.

Acción realizada	Lugar y modo en donde realiza frecuentemente la acción motivo de observación					
	Quando está en el escritorio	Si se encuentra en la puerta del aula	Quando está utilizando el pizarrón	Si pasa entre las mesas de trabajo	Si se encuentra fuera del aula	Durante el recreo o en el patio
Al expresar una indicación	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Quando repite la indicación	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Al explicar el tema o clase	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Quando califica trabajo de clase	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Quando es tiempo para calificar	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Quando revisa el cuaderno	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Quando revisa el libro	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Al contesta ejercicios grupalmente	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Quando realiza el cierre del tema	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
Acotación	Conducta manifiesta					
1	Es tolerante	Es tolerante	Es tolerante	Es tolerante	Es tolerante	Es tolerante
2	Se molesta	Se molesta	Se molesta	Se molesta	Se molesta	Se molesta
3	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente	Es indiferente
4	Alza la voz	Alza la voz	Alza la voz	Alza la voz	Alza la voz	Alza la voz
5 (otra)						

Registro observacional tipo 2 para docentes frente a grupo			2012	No.	
	Día	Mes	Año		

Propósito: Obtener información confidencial que permita detectar algunos referentes sobre las prácticas educativas de los docentes en las dimensiones de la práctica docente y determinar si existe o no alguna problemática. Además, ofrecer observaciones y/o sugerencias viables a corto plazo.

Dimensiones																
Pedagógica – curricular				Organizativa				Administrativa				Comunitaria				
¿Inició con una actividad de tipo motivacional?				¿Pasó asistencia de los alumnos en su sesión – clase?				¿Tiene el avance programático en su escritorio?				¿Promovió con los alumnos el trabajo en equipo?				
Si	Dinámica	Plática	No	Si	Al inicio	Al final	No	Si	Actualizado	rezagado	No	Si		Forzada		
¿Mencionó el tema o contenido a tratar durante la sesión – clase?				¿Trabajó con el grupo de otra forma que no fuera en filas?				¿Tiene la lista de asistencia en su escritorio?				¿Mencionó el tema o contenido a tratar durante la sesión – clase?				
Si			No	Si	individual	En equipo	No	Si	Actualizado	rezagado	No	Si	individual	equipo	No	
¿Explicó las actividades a realizar durante la sesión – clase?				¿Utilizó de manera oportuna un recurso para el aprendizaje? ¿Cuál?				¿Pidió a los alumnos materiales de apoyo para su clase por anticipado? ¿Cuál?				¿Propició una participación dirigida para que los alumnos trabajaran?				
Si	Al inicio	Durante la clase	No	Si			No	Si			No	Si	individual	equipo	No	Si
¿Realizó adecuaciones oportunas durante su explicación?				¿Consideró la clase a través de un trabajo por proyecto? ¿Cuál?				¿Tiene seguimiento esta clase con la clase anterior? ¿Sobre cuál tema?				¿Fomentó el sentido de pertenencia entre los alumnos?				
Si	A cada momento	Algunas veces	No	Si			No	Si			No	Si	individual	equipo	No	Si
¿Evaluó a los alumnos de manera sistemática?				¿Realizó la conducción del grupo de manera oportuna y dinámica?				¿Utilizó el cuaderno de trabajo del alumno para trabajar el tema?				¿Realizó observaciones oportunas acerca de la disciplina entre los alumnos?				
Si	Número del 1 al 10	No número	No	Si	Al inicio	Durante la clase	No	Si	Como base	Sólo como apoyo	No	Si	Individuales	De equipo		
¿Desarrolló alguna competencia contemplada en el plan- Programa de Estudios vigente? ¿Cuál?				¿Consideró el factor tiempo en el desarrollo de su sesión – clase?				¿Registró la evaluación en algún formato o lista de seguimiento?				¿Atendió a algún padre de familia durante la sesión?				
Si			No	Si	Menos de 50 min.	Más de 50 min.	No	Si	Solo en el cuaderno	En una lista	No	Si	Al inicio	Durante la clase	No	

Registro observacional 3			2012			
	Día	Mes	Año	Grado	Grupo	Hora

Anexo 14

Técnica de la fotografía	Lugar			
	Aula	Biblioteca	Sala de informática	Patio

Propósito: Obtener información confidencial que permita detectar algunos referentes sobre la formación docente, sus prácticas y acciones realizadas a partir de un momento en específico del día, para determinar si existe o no alguna problemática. Con la finalidad de ofrecer observaciones y/o sugerencias viables a corto plazo.

Docente	Los alumnos			Recursos para el aprendizaje	Autoridades / otros	Padres de familia
	La mayoría	Algunos	Pocos			
¿Dónde se encontraba?	¿Dónde se encontraban?			¿Había?,	¿Estaban presentes?	¿Estaban presentes?
¿Qué estaba haciendo?	¿Qué estaban haciendo?			¿Cuál?	¿Que estaban haciendo?	¿Que estaban haciendo?
¿Qué actitud reflejaba?	¿Qué actitud reflejaban?			¿Cómo lo trabajaban?	¿Qué actitud reflejaban?	¿Qué actitud reflejaban?
Al verme, ¿cuál fue su reacción?	Al verme, ¿de qué manera reaccionaron?			¿Se veían interesados?	Al verme, ¿cuál fue su reacción?	Al verme, ¿cuál fue su reacción?

Registro observacional de una Reunión de Consejo Técnico Escolar			2012	No.	
	Día	Mes	Año		

Anexo 15

Tema del trayecto formativo	
-----------------------------	--

Propósito: Obtener información confidencial que permita detectar algunos referentes sobre la formación docente y su participación en las reuniones de Consejo Técnico Escolar y determinar si existe o no alguna problemática. Además, ofrecer observaciones y/o sugerencias viables a corto plazo.

Docente	Llegó puntual	Participó en la reunión	Sabe de la temática	Aportó algo de interés	Se muestra interesado	Tiene dudas del tema	Toma apuntes
Docente 1	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 2	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 3	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 4	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 5	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 6	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 7	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 8	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 9	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 10	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 11	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						
Docente 12 (RAM)	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No						

N° _____ Grado Actual _____ ciclo escolar 2012 – 2013

Estimado (a) compañero (a) profesor (a), el presente cuestionario está elaborado por un alumno de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 D.F. Norte, con la finalidad de obtener información confidencial que permita detectar algunos referentes sobre las prácticas educativas y problemáticas existentes en este centro de trabajo. Le solicito amablemente responda este instrumento para elaborar un diagnóstico situacional y posteriormente participar en un Proyecto de Intervención en beneficio de la comunidad en donde ofrece usted el servicio educativo

INSTRUCCIONES: Escriba en los espacios que así lo requieran, los datos que se solicitan, coloque una **X** en donde se presentan algunas opciones. En algunas de ellas sólo podrá elegir una respuesta por cada pregunta.

I.- DATOS GENERALES

1.- Edad		2.-Sexo	<input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M	3.- Años de servicio		4.- Años de servicio en esta escuela	
5.- Estado civil:				6.- Perfil de estudio:			
Soltero (a)		Separado (a)		Normal Básica			
Casado (a)		Divorciado (a)		Normal Superior			
Viudo (a)		Unión libre		Licenciatura UPN			
				Licenciatura universitaria			
				Otro (a) especifique			
7.- Otros estudios en los últimos 5 años				8.- Anote los últimos grados en el que ha realizado su práctica docente			
Diplomados		Licenciatura		CICLO			
Cursos		Posgrado		2007	2008	2009	2010
Talleres		Ninguno		2008	2009	2010	2011
				GRADO			
9.- ¿Qué le hizo tomar la decisión de trabajar como Docente? (marque sólo una opción)				Vocación personal		Tradición familiar	
				No había otra opción		A sugerencia de un amigo	
						Cambio de carrera	
						Por contactos en el medio	
10.- ¿Ha recibido usted el Diplomado o la asesoría de la Reforma Integral de la Educación Básica?							
Si, el ciclo escolar pasado				Aun no lo he recibido			
Si, en este ciclo escolar				No quise recibirlo			

II.- HABILIDADES DOCENTES SOBRE LOS CAMPOS FORMATIVOS

INSTRUCCIONES: Para completar este instrumento emplee la escala de 1 a 5, de tal manera que (1) signifique que la habilidad, conducta o acción en su desempeño docente no se presenta o escasamente, (2) de vez en cuando, (3) regularmente, (4) casi siempre y (5) siempre en su práctica docente.

N.P	Nivel de dominio	Escala de valoración
11	Conoce, comprende e identifica los enfoques del Plan y Programa de Estudios 2011. (RIEB)	1 2 3 4 5
12	Diseña actividades y poner en práctica Estrategias Didácticas a partir de los conocimientos previos de los alumnos para lograr el desarrollo de los aprendizajes esperados	1 2 3 4 5
13	Conoce e identifica las estrategias más idóneas para lograr los Aprendizajes Esperados de cada una de las asignaturas.	1 2 3 4 5
14	Elabora secuencias didácticas al planificar los proyectos marcados en cada asignatura.	1 2 3 4 5
15	Busca, selecciona, aplica información así como utiliza los Recursos para el Aprendizaje para lograr una adecuada planeación didáctica.	1 2 3 4 5
16	Elabora instrumentos de registro que identifiquen y procuren el dominio y desarrollo de los campos formativos en los estudiantes.	1 2 3 4 5
17	Elabora instrumentos de registro que valoran y dan seguimiento al desarrollo de las competencias de los estudiantes.	1 2 3 4 5
18	Elabora los criterios de evaluación pertinentes que promuevan y especifican el logro de aprendizajes esperados en los estudiantes.	1 2 3 4 5
19	Elabora evaluaciones escritas que permitan dar seguimiento y consolidar el logro de aprendizajes esperados	1 2 3 4 5
20	Considera en la planeación didáctica actividades que fomenten la movilización de saberes (habilidades, conocimientos y valores) acorde con los requerimientos sugeridos por la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)	1 2 3 4 5

III.- RETOS – METAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

INSTRUCCIONES: Mencione las **metas personales** que desea alcanzar durante el presente ciclo escolar y que considere sean **retos** para mejorar su práctica docente. Descríbalos en función a los siguientes ámbitos:

	Ámbito	Reto	Meta
21	Administrativo		
22	Comunitario		
23	Pedagógico		
24	Social		
25	Técnico		

IV.- RELACIONES INTERPERSONALES

INSTRUCCIONES: Emplee de nueva cuenta la escala de 1 a 5, de tal manera que (1) signifique que la habilidad, conducta o acción en correspondencia con las relaciones interpersonales dentro de la escuela se presenta escasamente y (5) cuando considere que hay una total relación.

N.P.	Mi relación interpersonal con	Escala de valoración
26	Los Alumnos	1 2 3 4 5
27	Los Padres de familia	1 2 3 4 5
28	Los Compañeros Docentes	1 2 3 4 5
29	El Apoyo Técnico Pedagógico	1 2 3 4 5
30	Las Autoridades Educativas	1 2 3 4 5

V.- DESEMPEÑO DOCENTE

INSTRUCCIONES: Para completar este instrumento emplee la escala de 1 a 5, de tal manera que (1) signifique que la habilidad, conducta o acción en su desempeño docente no se presenta o escasamente, (2) de vez en cuando, (3) regularmente, (4) casi siempre y (5) siempre en su práctica docente.

N.P	Nivel de desempeño docente	Escala de valoración
31	Selecciona con anticipación los contenidos y aprendizajes esperados al elaborar su planeación didáctica.	1 2 3 4 5
32	Utiliza estrategias implementadas por usted para abordar los aprendizajes esperados.	1 2 3 4 5
33	Selecciona mecanismos de evaluación previamente al elaborar su planeación didáctica.	1 2 3 4 5
34	Nivel de manejo del grupo asignado y solución de situaciones en el aula.	1 2 3 4 5
35	Establece relaciones entre las asignaturas o los campos formativos.	1 2 3 4 5
36	Realiza actividades de motivación antes de iniciar las actividades de la secuencia didáctica.	1 2 3 4 5
37	Utiliza recursos didácticos para cada una de las clase, tanto dentro del aula como en el patio.	1 2 3 4 5
38	Tiene control en cuestión de tiempo sobre las actividades realizadas en el grupo.	1 2 3 4 5
39	Comunica las indicaciones cada vez que presenta un tema o una actividad.	1 2 3 4 5

- 40 Responde a las preguntas que surgen por parte de los estudiantes durante la sesión o clase.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 41 Utiliza los resultados obtenidos por parte de los alumnos para adecuar su planeación a las necesidades del grupo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 42 Utiliza la evaluación bimestral como único instrumento para asignar una evaluación a sus estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 43 Utiliza instrumentos diversos para asignar una evaluación a sus estudiantes.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 44 Al finalizar el bimestre y/o el ciclo escolar, realiza una autoevaluación de sus logros y pendientes con relación al logro educativo del grupo a su cargo.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 45 Comparte su autoevaluación con los padres de familia.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 46 Busca y está motivado para asistir a cursos de capacitación y actualización profesional, relevantes para el contexto de su escuela.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 47 Conversa sobre los desempeños de los demás, apoya en la definición de estrategias de mejora de los desempeños docentes y se retroalimenta de manera profesional.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 48 Conversa para intercambiar experiencias sobre la planificación de sus clases.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 49 Comparte modalidades diferentes de su planeación didáctica para atender diferentes tipos de alumnos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 50 Da a conocer a sus compañeros la utilidad lograda con algunos recursos didácticos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 51 Acuerda el tipo de registro que se lleva de los alumnos con características especiales.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 52 Evalúa mutuamente su planeación didáctica.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 53 Analiza los resultados de los alumnos y los cambios que deben aplicar en su práctica pedagógica.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 54 Diseña sus estrategias para atender eficazmente a los alumnos con rezago académico.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 55 Considera los resultados de aprendizaje de los alumnos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 56 Toma decisiones y acciones para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 57 Toma decisiones y acciones para atender eficientemente a los alumnos con problemas de aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 58 Analiza los resultados de evaluaciones externas, asignando prioridad a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 59 Realiza esfuerzos metodológicos para desarrollar evaluaciones de desempeño auténtico en los alumnos, trascendiendo exámenes estandarizados o de opción múltiple.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 60 Informa a los alumnos sobre los objetivos de su aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 61 Fomenta en los alumnos el diseño parcial y gradual de las estrategias y la ruta que han de seguir para su propio aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 62 Informa a los alumnos sobre sus limitaciones en el aprendizaje y fomenta en él solicitar apoyo cuando lo necesite.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 63 Está disponible para atender a los alumnos cuando piden su apoyo en alguna tarea o trabajo de aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 64 Comunica a los alumnos sobre las altas expectativas en su aprendizaje

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 65 Establece entre los alumnos criterios para su vida presente y futura con relación a su propio aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 66 Dispone de actividades específicas, con el fin de atender a los alumnos de bajos logros académicos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 67 Dispone de tiempo especial para los alumnos que así lo requieren.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 68 Dispone de espacios y materiales especiales para los alumnos que requieren mayor apoyo para el aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 69 Dispone e implementa actividades y ejercicios adaptados a las necesidades de los alumnos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 70 Comunica a los padres de los alumnos con capacidades diferentes sobre sus logros de aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 71 Platica con colegas de otras escuelas (dentro o fuera de su zona), para analizar la forma en que ha superado los obstáculos de enseñanza y de aprendizaje, propios de de práctica docente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 72 Usa medios tecnológicos para informar de las actividades y resultados de otras escuelas.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 73 Realiza un trabajo académico colaborativo con las demás escuelas de la zona.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 74 Trabaja los 200 días de clase establecidos en el calendario escolar.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 75 Respeta los horarios de trabajo y receso establecidos durante la jornada

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 76 Aprovecha eficaz y eficientemente el tiempo dedicado a la enseñanza.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 77 Se coordina con el contra turno (dado el caso) para articular las planeaciones en los asuntos relacionados con el aprovechamiento de los recursos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 78 Establece estrategias de cuidado y mantenimiento del edificio y muebles

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 79 Define estrategias para aprovechar la papelería y los insumos didácticos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 80 Organiza su calendario de reuniones internas, externas y de profesionalización para no afectar el tiempo destinado a la enseñanza.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 81 Cuenta con información estadística de manera organizada y actualizada.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 82 Cumple en tiempo y forma con la información requerida: actas, boletas, trámite de becas, certificados, informes, estadísticas, programa de trabajo y reportes, entre otros.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

CONCENTRADO DE INFORMACION PERSONALIZADA

Estándar de desempeño	Preguntas	Frecuencia mayor					
Fomento al perfeccionamiento pedagógico	46 a 47	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
Planeación pedagógica compartida	48 a 54	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
Centralidad del aprendizaje	55 a 59	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
Compromiso de aprender	60 a 65	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
Equidad en las oportunidades de aprendizaje	66 a 70	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
Redes escolares	71 a 73	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
Optimización de recursos	74 a 80	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
Control escolar	81 – 82	<table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			

CUESTIONARIO PARA ALUMNO N° _____

Estimado (a) alumno (a), el presente cuestionario está elaborado por un alumno de Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 D.F. Norte, con la finalidad de obtener información confidencial que permita mejorar el servicio educativo que esta escuela le ofrece, le solicito, lo conteste con toda confianza y veracidad.

INSTRUCCIONES GENERALES: Escriba en los espacios que así lo requieran los datos que se le solicitan, y coloque una ✓ en donde se te presentan algunas opciones. Preferentemente, elige una respuesta por cada pregunta.

I.- DATOS GENERALES

1. Edad		2.Sexo	H	M	3. GRADO		4. GRUPO	A	B
---------	--	--------	---	---	----------	--	----------	---	---

II.- RELACION FAMILIAR

1.- ¿Cuántos hermanos y/o hermanas tienes y de qué edad son?

Ninguno	1	2	3	4	5

2.- ¿Qué familiar se encarga de revisar regularmente tus libros y cuadernos en casa?

a) papá	b) mamá	c) abuela	d) abuelo	e) hermano	f) ninguno
---------	---------	-----------	-----------	------------	------------

3.- ¿Con qué familiar te gusta realizar las actividades de lectura en casa?

a) papá	b) mamá	c) abuela	d) abuelo	e) hermano	f) ninguno
---------	---------	-----------	-----------	------------	------------

4.- ¿De las siguientes personas, con cual te llevas mejor? (puedes escoger las que gustes).

a) papá	b) mamá	c) abuela	d) abuelo	e) hermano	f) ninguno
---------	---------	-----------	-----------	------------	------------

5.- ¿De estos familiares, con quién te agrada más salir a pasear? (puedes escoger las que gustes).

a) papá	b) mamá	c) abuela	d) abuelo	e) hermano	f) ninguno
---------	---------	-----------	-----------	------------	------------

6.- ¿A qué lugares te han llevado a pasear? (puedes marcar más de uno) y agregar alguno (s) que no esté (n) aquí mencionado. _____

a) cine	b) parque	c) teatro	d) balneario	e) con familiares	f) ninguno
---------	-----------	-----------	--------------	-------------------	------------

III.- RELACION ESCOLAR

7.- ¿Cuál consideras, sea tu materia favorita? Colócale una \surd (puedes escoger más de una).

a	Español		f	Formación Cívica	
b	Matemáticas		g	Educación Artística	
c	Ciencias Naturales		h	Educación Física	
d	Geografía		i	Todas	
e	Historia		j	Ninguna	

8.- ¿Por qué?

9.- ¿Te gusta participar en el salón de clases?:

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Muy pocas veces	No me gusta participar
----------------	--------------------------------	----------------------	------------------------	-------------------------------

10.- ¿Escribe por qué?

11.- ¿Las participaciones que haces en clase, consideras que son de interés para el grupo?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Muy pocas veces	No lo sé
----------------	--------------------------------	----------------------	------------------------	-----------------

12.- ¿Cómo lo sabes?

13.- ¿El profesor (a) coincide con tus puntos de vista cuando participas en clase?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Muy pocas veces	No lo sé
----------------	--------------------------------	----------------------	------------------------	-----------------

14.- ¿De qué forma te das cuenta?

15.- El profesor (a) ¿Te apoya o explica cuando tienes dudas en tus actividades escolares?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
----------------	--------------------------------	----------------------	------------------------	--------------

16.- Si la respuesta es diferente a “nunca” ¿Explica de qué manera te apoya?

17.- El profesor (a) ¿Hace interesante su clase?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
----------------	--------------------------------	----------------------	------------------------	--------------

18.- Si la respuesta es diferente a **nunca** ¿Escribe por qué?

19.- El profesor (a) ¿Se presenta en la clase con algún material interesante?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
----------------	--------------------------------	----------------------	------------------------	--------------

20.- Si la respuesta es diferente a **nunca** ¿Qué material interesante ha traído?

21.- El profesor (a) ¿Procura que tu participes en clase?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
----------------	--------------------------------	----------------------	------------------------	--------------

22.- Si la respuesta es diferente a **nunca** ¿De qué manera te hace participar?

23.- El profesor (a) ¿Califica las actividades escolares que realizas

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
----------------	--------------------------------	----------------------	------------------------	--------------

24.- Si la respuesta es diferente a **nunca** ¿Explica de qué manera te califica?

25.- ¿Estás de acuerdo con la forma en que el profesor (a) Califica tus actividades escolares?

Siempre	La mayoría de las veces	Algunas veces	Muy pocas veces	Nunca
----------------	--------------------------------	----------------------	------------------------	--------------

26.- ¿Explica por qué?

27.- ¿Cuál es la forma más común en que califica el profesor (a)?

Nos revisa y anota una calificación adecuada	Nos revisa y anota una calificación inadecuada	Nos asigna un número sin revisar el trabajo	Nos anota la palabra revisado o una firma	No nos califica
---	---	--	--	------------------------

28.- ¿Te gustaría que tu profesor (a) calificara tus actividades escolares de otra forma?

si	no	Si tu respuesta es diferente a la opción “no” ¿Escribe una sugerencia?
-----------	-----------	--

IV.- RELACION GRUPAL

29.- ¿Cuál consideras que sea la forma más apropiada para que tu realices las actividades escolares dentro del salón de clases?

De manera individual	Trabajo por parejas	Equipo de tres integrantes	Equipos de 4 o más integrantes
-----------------------------	----------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------

30.- ¿A cuántos compañeros de tu grupo, consideras como amigos?

Más de cinco	De dos a cinco	Sólo uno (a)	Ninguno (a)
---------------------	-----------------------	---------------------	--------------------

31.- ¿Con cuántos compañeros de tu grupo, compartes actividades a la hora del recreo?

Más de cinco	De dos a cinco	Sólo uno (a)	Ninguno (a)
---------------------	-----------------------	---------------------	--------------------

32.- ¿A quiénes de los compañeros del grupo observas de la siguiente forma? anota su nombre

Triste	alegre	grosero	Amable	callado	Platica siempre

Agradezco el tiempo dedicado a este cuestionario y la oportunidad de conocer más acerca de ti y de tus inquietudes,
¡Gracias

CUESTIONARIO PARA PADRES DE FAMILIA

N° ____

Estimado Padre de Familia, el presente cuestionario está elaborado por un alumno de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 096 D.F. Norte, con la finalidad de obtener información confidencial que permita mejorar la calidad del servicio educativo que ofrecemos a nuestra comunidad. Por lo que le solicito amablemente información veraz y confiable para elaborar un diagnóstico situacional y posteriormente implementar un Proyecto de Intervención que beneficie a los alumnos de esta institución educativa. De antemano reciba mi agradecimiento por su entusiasta participación.

INSTRUCCIONES: Escriba en los espacios que así lo requieran los datos que se le solicitan, y coloque una **X** en donde se le presentan algunas opciones, sólo debe elegir un ítem por cada pregunta

I.-DATOS GENERALES

1.- Persona que llena el cuestionario	a) Padre	b) Madre	c) Tutor
2.- Número de hijos			
3.- Último grado de estudios:	Sin escolaridad	Primaria	Secundaria
	Preparatoria o equivalente		
	Carrera técnica	Carrera comercial	Licenciatura
		Posgrado	

4.- ¿De qué manera participa usted en la organización de la escuela?			
5.- Señale con que regularidad asiste y participa en las reuniones convocadas por el profesor del grupo o por autoridades educativas de su escuela	Nunca	Pocas veces	De vez en cuando
	Casi siempre	Siempre	Sólo cuando me obligan

II.-DATOS SOBRE ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Instrucciones: Para completar este instrumento emplee la escala de 1 a 5, de tal manera que **(1)** lo realiza escasamente, **(2)** de vez en cuando, **(3)** regularmente, **(4)** casi siempre y **(5)** siempre en su casa

N.P	Actitudes hacia las actividades que promueve el profesor (a)	Escala de valoración					
6	Revisa usted el contenido en las libretas y libros de sus hijo (a).	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
7	Está usted enterado sobre el aprovechamiento escolar de su hijo (a).	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
8	Conoce usted la forma en que el profesor (a) determina la evaluación de su hijo (a)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
9	Participa en la forma de evaluar a su hijo (a) y conoce los puntos que toma en cuenta para hacer una escala confiable para valorar a su hijo (a)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
10	Si alguna vez el profesor (a) no le califica la tarea a su hijo (a), ¿su reacción es de molestia?	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
11	Comprende las tareas encomendadas a su hijo fuera de clase.	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
12	Conoce usted los puntos establecidos en el reglamento escolar	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
13	Usted se inconforma cuando sancionan a su hijo (a) por incumplimiento o faltas al reglamento	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
14	Participa en las reuniones bimestrales convocadas por el profesor de su hijo (a)	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			
15	Permite que su hijo sea orientado por el profesor cuando realiza alguna acción incorrecta dentro de la escuela	<table border="1" style="display: inline-table;"> <tr> <td style="width: 20px; text-align: center;">1</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">2</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">3</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">4</td> <td style="width: 20px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5			

Instrucciones: Señale con una "X" en cada rectángulo las opción que considere como una respuesta acorde a su punto de vista con relación a las preguntas planteadas.

16.- ¿Cómo considera la comunicación que tiene usted con el profesor (a) de su hijo (a)?

Excelente	Buena	Regular	No lo sé
-----------	-------	---------	----------

17.- ¿Cómo considera usted la comunicación que tiene su hijo (a) con su profesor (a)?

Excelente	Buena	Regular	No lo sé
-----------	-------	---------	----------

18.- ¿Cómo considera usted el aprovechamiento escolar de su hijo (a)?

Excelente	Buena	Regular	No lo sé
-----------	-------	---------	----------

19.- ¿Cuáles considera usted que sean los motivos por los que su hijo (a) tenga ese aprovechamiento escolar?

A la forma de evaluar del profesor (a)	Al apoyo que el profesor le ofrece a su hijo (a)	Al apoyo que le ofrezco a mi hijo (a) en la casa	Ignoro porque tiene ese aprovechamiento
---	---	---	--

20.- ¿Conoce usted la forma en que su hijo (a) obtiene sus calificaciones cada bimestre?

Si, estoy al tanto de sus actividades escolares	No, sólo lo que firmo en cada bimestre	No me preocupa, siempre y cuando pase	Lo ignoro
--	---	--	------------------

21.- ¿Conoce usted la forma en que el profesor (a) le asigna la calificación a su hijo (a) cada bimestre?

Si, nos explica la forma y aspectos con que se evalúan a mi hijo (a)	No, sólo me dan la boleta para firmarla	No me interesa, siempre y cuando pase mi hijo (a)	Lo ignoro
---	--	--	------------------

22.- ¿De qué manera usted apoya en las actividades de evaluación de su hijo (a) para que obtenga sus calificaciones cada bimestre?

Le apoyo en sus deberes escolares la mayoría de las veces	Lo oriento en casa sobre las cosas que no entendió en la clase	No le apoyo, el sabe lo que tiene que hacer	No le puedo apoyar porque no se lo que hace
--	---	--	--

23.- Señale la calificación que le asignaría usted a su hijo (a) en el último bimestre de acuerdo a lo que usted observa en sus libros y cuadernos

5	6	7	8	9	10
----------	----------	----------	----------	----------	-----------

24.- ¿Concuerda su asignación con la que el profesor (a) le asignó a su hijo (a) en el último bimestre?

Si	No	No lo se aún	¿Por qué?
-----------	-----------	---------------------	-----------

25.- ¿Considera usted que el profesor (a) debiera cambiar su forma de evaluar a su hijo (a)?

Si	No	¿Por qué?
-----------	-----------	-----------

26.- ¿Qué evaluación le daría usted a la forma en que califica el profesor (a) de su hijo (a)?

Excelente	Bueno	Regular	Malo	¿Por qué?
------------------	--------------	----------------	-------------	-----------

27.- ¿Qué actividades sugiere usted para mejorar la forma en que el profesor (a) deba de evaluar a su hijo (a)? **Anote sus sugerencias en este recuadro.**

--

Por su entusiasta participación y valioso tiempo, le doy mi más sincero agradecimiento.

Anexo 19. Resultados de enlace 2012 – 2013 obtenidos en la Escuela Primaria “Gregorio Torres Quintero” Clave C.T. 15DPR1845U.

ESPAÑOL

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2012/2011/2010*

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2012	2.3%	13.1%	13.9%	25.6%	42.3%	40.0%	55.8%	31.6%	30.3%	16.3%	13.0%	15.8%
	2011	1.9%	12.4%	11.8%	37.0%	41.2%	38.4%	51.9%	35.6%	36.0%	9.3%	10.7%	13.8%
	2010	7.8%	11.8%	11.6%	39.2%	44.9%	41.6%	35.3%	35.8%	36.7%	17.6%	7.5%	10.1%
4°	2012	1.9%	11.3%	11.9%	37.7%	46.4%	44.9%	45.3%	28.9%	28.3%	15.1%	13.4%	14.9%
	2011	0.0%	17.9%	16.3%	30.4%	44.2%	40.8%	50.0%	30.2%	32.2%	19.6%	7.7%	10.7%
	2010	22.7%	20.0%	19.2%	34.1%	46.9%	44.7%	38.6%	27.3%	28.7%	4.5%	5.8%	7.4%
5°	2012	39.5%	11.8%	12.2%	28.9%	51.2%	49.7%	31.6%	32.0%	32.5%	0.0%	5.0%	5.7%
	2011	10.3%	13.8%	12.6%	59.0%	60.5%	56.2%	30.8%	24.3%	28.4%	0.0%	1.4%	2.8%
	2010	14.3%	17.4%	16.1%	46.9%	55.9%	53.2%	36.7%	24.6%	27.3%	2.0%	2.0%	3.4%
6°	2012	17.5%	15.5%	16.2%	35.0%	42.0%	40.3%	45.0%	34.6%	34.3%	2.5%	7.9%	9.2%
	2011	9.1%	13.3%	11.7%	40.9%	48.6%	44.5%	45.5%	33.2%	36.6%	4.5%	4.8%	7.2%
	2010	7.3%	10.1%	9.7%	48.8%	50.9%	48.1%	43.9%	36.8%	38.8%	0.0%	2.1%	3.4%

Puntaje promedio de los Alumnos por Grado 2012/2011/2010**

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
		3°	2012	607
2011	589		550	560
2010	569		542	551
4°	2012	604	556	559
	2011	630	533	546
	2010	523	520	527
5°	2012	500	546	548
	2011	536	520	533
	2010	540	516	526
6°	2012	553	550	552
	2011	573	542	557
	2010	544	545	552

Porcentaje de Escuelas que se encuentran por debajo de mi Escuela por Grado-Asignatura 2012/2011/2010

		ENTIDAD	PAÍS
		3°	2012
2011	82.1		74.2
2010	79.4		70.0
4°	2012	84.6	81.2
	2011	97.2	92.5
	2010	59.5	54.5
5°	2012	17.7	22.7
	2011	70.7	60.4
	2010	80.0	68.9
6°	2012	58.1	57.7
	2011	80.7	69.0
	2010	54.8	49.9

MATEMÁTICAS

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2012/2011/2010*

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2012	2.3%	11.6%	12.5%	34.9%	41.7%	39.2%	34.9%	27.4%	26.2%	27.9%	19.3%	22.1%
	2011	5.7%	17.9%	16.4%	28.3%	43.6%	40.3%	49.1%	27.4%	28.4%	17.0%	11.1%	14.8%
	2010	19.6%	17.9%	17.5%	37.3%	43.2%	39.9%	25.5%	30.7%	31.5%	17.6%	8.1%	11.2%
4°	2012	3.8%	11.0%	11.2%	28.3%	45.8%	43.3%	35.8%	29.7%	29.7%	32.1%	13.5%	15.8%
	2011	0.0%	18.7%	16.6%	17.8%	50.5%	46.8%	53.3%	23.8%	26.8%	28.9%	6.9%	9.8%
	2010	21.3%	21.4%	20.0%	38.3%	52.0%	48.6%	38.3%	22.0%	24.4%	2.1%	4.6%	7.0%
5°	2012	15.8%	10.9%	10.6%	57.9%	49.9%	46.6%	23.7%	25.7%	26.3%	2.6%	13.5%	16.4%
	2011	2.6%	13.6%	12.4%	57.9%	57.7%	52.4%	39.5%	23.6%	26.2%	0.0%	5.1%	9.0%
	2010	14.6%	21.6%	19.8%	47.9%	51.1%	48.1%	27.1%	23.2%	25.4%	10.4%	4.1%	6.7%
6°	2012	15.0%	12.8%	13.1%	40.0%	49.6%	46.7%	37.5%	27.4%	28.1%	7.5%	10.1%	12.1%
	2011	2.3%	15.3%	12.6%	58.1%	58.5%	54.2%	27.9%	20.8%	24.9%	11.6%	5.3%	8.3%
	2010	12.2%	10.9%	10.1%	61.0%	64.2%	58.2%	26.8%	22.2%	26.3%	0.0%	2.8%	5.4%

Puntaje promedio de los Alumnos por Grado
2012/2011/2010**

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
		3°	2012	607
2011	601		531	544
2010	551		527	536
4°	2012	647	568	575
	2011	661	528	544
	2010	538	514	526
5°	2012	525	563	573
	2011	558	530	547
	2010	550	514	528
6°	2012	575	566	572
	2011	599	533	555
	2010	530	535	552

Porcentaje de Escuelas que se encuentran por
debajo de mi Escuela por Grado-Asignatura
2012/2011/2010

		ENTIDAD	PAÍS
		3°	2012
2011	93.1		84.8
2010	78.8		67.1
4°	2012	90.5	87.0
	2011	98.3	95.1
	2010	77.0	65.4
5°	2012	29.9	29.8
	2011	78.8	67.1
	2010	85.3	72.3
6°	2012	62.7	58.4
	2011	90.5	79.2
	2010	52.7	42.1

CIENCIAS

Porcentaje de Alumnos en cada nivel de logro por grado 2012*

		INSUFICIENTE			ELEMENTAL			BUENO			EXCELENTE		
		Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País	Escuela	Entidad	País
3°	2012	2.3%	21.5%	20.0%	48.8%	45.8%	46.7%	48.8%	30.9%	31.5%	0.0%	1.9%	1.8%
4°	2012	9.4%	37.7%	37.5%	22.6%	26.0%	28.0%	62.3%	33.6%	32.7%	5.7%	2.7%	1.8%
5°	2012	50.0%	30.1%	28.7%	40.5%	39.3%	42.9%	9.5%	29.2%	27.6%	0.0%	1.4%	0.8%
6°	2012	20.0%	25.3%	26.1%	52.5%	41.6%	43.0%	25.0%	31.2%	29.4%	2.5%	1.9%	1.4%

S/D: SIN DATOS

Puntaje promedio de los Alumnos por Grado 2012**

		ESCUELA	ENTIDAD	PAÍS
3°	2012	560	521	524
4°	2012	596	524	523
5°	2012	474	518	517
6°	2012	520	519	515

Porcentaje de Escuelas que se encuentran por debajo de mi Escuela por Grado-Asignatura 2012

		ENTIDAD	PAÍS
3°	2012	85.2	81.6
4°	2012	92.7	92.3
5°	2012	17.2	21.1
6°	2012	57.5	61.6

Nota: 99.99% de los alumnos evaluados, se ubican en la escala de 200 a 800.