



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 CDMX, PONIENTE**



***LA EVALUACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA: UN MODELO PARA DESARROLLAR
COMPETENCIAS DOCENTES, TRANSFORMAR LA
PRÁCTICA EDUCATIVA Y CAMBIAR LA ACTITUD
NEGATIVA HACIA LA EVALUACIÓN EN LA ZONA
ESCOLAR N° 205, DE LA DELEGACIÓN GUSTAVO A.
MADERO, CIUDAD DE MÉXICO***

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO
EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA

REYNEL MOJICA BARRERA

DIRECTOR DE TESIS

MTRO. CARLOS RODRÍGUEZ ARRIETA

CIUDAD DE MÉXICO

NOVIEMBRE DE 2017

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACIÓN DE POSGRADO

Ciudad de México, 18 de noviembre de 2017

C. REYNEL MOJICA BARRERA
Presente

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

LA EVALUACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: UN MODELO PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS DOCENTES, TRANSFORMAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y CAMBIAR LA ACTITUD NEGATIVA HACIA LA EVALUACIÓN EN LA ZONA ESCOLAR N°205, DE LA DELEGACIÓN GUSTAVO A. MADERO, CIUDAD DE MÉXICO.

Manifiesto a usted, que, reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución y consecuentemente se dictamina favorablemente, autorizándole a presentar su réplica profesional para obtener el Grado de Maestro (a) en Educación Básica.

Atentamente



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

DRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN

Presidente de la Comisión de Exámenes

Profesionales de la Unidad UPN 099, Ciudad de México, Poniente.

DEDICATORIAS

A la luz y razón de mi existencia

A mi madre

Por estar siempre conmigo, en mi corazón, por su gran apoyo y cariño. Es la razón de mi vivir, de mi existencia, gracias a ella y por ella he logrado lo que me he propuesto y lo seguiré haciendo.

A mi padre

Por ser mi ejemplo a seguir, mi guía, mi mejor maestro. Aunque ya no me acompaña en cuerpo y alma, siempre estará en mi corazón, siendo el motor que me da energía para luchar y seguir adelante.

A mis hermanos

Por su gran apoyo moral, amistad y cariño. En las buenas y en las malas seguimos adelante, unidos, venciendo obstáculos que la vida nos presenta, este es el reto y debemos lograrlo.

A mi Maestro de Tesis

Carlos Rodríguez Arrieta

Por su gran apoyo académico brindado, siempre procurando lo mejor de lo mejor, en búsqueda de buenos resultados. Gracias a sus revisiones pude sacar adelante este trabajo. Lo hemos logrado, este es el producto de nuestra labor constante.

A la Universidad Pedagógica Nacional

Por ser mi principal portadora de conocimientos, formadora de maestros. Me enorgullece egresar de tan enorme institución, nunca dejaré de luchar por seguir adelante y poner su nombre en lo más alto, como agradecimiento a la formación adquirida.

ÍNDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO 1. LA DETERMINACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y LA CONTEXTUALIZACIÓN DE SU UBICACIÓN HISTÓRICO-GEOGRÁFICA	18
1.1. DETERMINACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO	18
1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO	23
1.3. INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA CUAL SE DETECTA LA PROBLEMÁTICA	27
1.4. CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO Y SOCIO-ECONÓMICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LA PROBLEMÁTICA ESCOLAR	29
1.4.1. UBICACIÓN DE LA ENTIDAD O DELEGACIÓN EN EL CONTEXTO NACIONAL	29
1.4.2. ANÁLISIS HISTÓRICO, GEOGRÁFICO Y SOCIO-ECONÓMICO DEL ENTORNO DE LA PROBLEMÁTICA	32
1.4.3. ESTUDIO SOCIO-ECONÓMICO DE LA LOCALIDAD	42
1.4.4. EL REFERENTE ESCOLAR	48
CAPÍTULO 2. MARCO INSTITUCIONAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA DEL TEMA DE ESTUDIO	53
2.1. PERFILES PROFESIONALES DE DESEMPEÑO DEL MAGISTERIO EN SERVICIO DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA EN QUE SE PRESENTA LA TEMÁTICA BASE DE LA INVESTIGACIÓN A REALIZAR	53

	PÁG.
2.2. POBLACIÓN MAGISTERIAL, INSCRITA EN EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL EN EL ÁREA GEOGRÁFICA DEL TEMA DE ESTUDIO E IMPACTO ACADÉMICO QUE SE PRESENTA EN EL ÁREA GEOGRÁFICA DEL TEMA DE ESTUDIO, DERIVADO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA QUE DESARROLLAN LOS PROFESORES BENEFICIADOS POR EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL	64
2.3. MARCO INSTITUCIONAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO, DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA DE UBICACIÓN DEL TEMA	67
CAPÍTULO 3. UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA	70
3.1. LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA	70
3.2. ESTADO DEL ARTE DE LA PROBLEMÁTICA	73
3.3. DELIMITACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	84
3.4. HIPÓTESIS DE TRABAJO	85
3.4.1. CONCEPTO DE HIPÓTESIS	85
3.4.2. DEFINICIÓN DE LA HIPÓTESIS	86
3.5. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO	86
3.5.1. CONCEPTO Y DEFINICIÓN DE VARIABLE	87
3.5.2. LA VARIABLE INDEPENDIENTE	87
3.5.3. LAS VARIABLES DEPENDIENTES	88
3.6. OBJETIVOS	88
3.6.1 CONCEPTO DE OBJETIVO	89
3.6.2. EL OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	90
3.6.3. LOS OBJETIVOS PARTICULARES DE LA INVESTIGACIÓN	90

	PÁG.
CAPÍTULO 4. EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	92
4.1. POLÍTICA EDUCATIVA, CONTEXTO INTERNACIONAL	92
4.1.1. LA GLOBALIZACIÓN	93
4.1.2. DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS Y EL MARCO DE ACCIÓN PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE	95
4.1.3. LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO	97
4.1.4. MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR. EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT): CUMPLIR NUESTROS COMPROMISOS COMUNES	99
4.1.5. COMPETENCIAS PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING.-AMÉRICA LATINA	102
4.1.6. DECLARACIÓN DE INCHEON, EDUCACIÓN 2030: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA DE CALIDAD Y UN APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA PARA TODOS	105
4.2. POLÍTICA EDUCATIVA, CONTEXTO NACIONAL	107
4.2.1. ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN	108
4.2.2. PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL	109
4.2.3. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN	111
4.2.4. ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	112
4.2.5. ACUERDO DE COOPERACIÓN MÉXICO-OCDE PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LAS ESCUELAS MEXICANAS	114
4.2.6. REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	116
4.2.7. REFORMA A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	119

	PÁG.
4.2.8. LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE	120
4.2.9. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018	124
4.2.10. PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018	126
4.3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	129
4.3.1. EL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN	129
4.3.2. LA EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE FORMATIVO	131
4.3.3. TIPOS DE EVALUACIÓN	133
4.3.4. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN	137
4.3.4.1. LA OBSERVACIÓN	138
4.3.4.2. LA ENTREVISTA	139
4.3.4.3. LA ENCUESTA	140
4.3.4.4. TESTS	141
4.3.4.5. PORTAFOLIOS	141
4.3.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	142
4.3.5.1. REGISTRO ANECDÓTICO	142
4.3.5.2. PREGUNTAS SOBRE EL PROCEDIMIENTO	143
4.3.5.3. CUADERNOS DE LOS ALUMNOS	144
4.3.5.4. RÚBRICAS	144
4.3.5.5. LISTAS DE COTEJO	147
4.3.5.6. CUESTIONARIO	147
4.3.5.7. GRABACIONES	148

	PÁG.
4.3.5.8. GUÍAS DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADAS Y NO ESTRUCTURADAS	150
4.3.5.9. GUÍAS DE AUTOEVALUACIÓN ESTRUCTURADAS	151
4.3.5.10. EXÁMENES	152
4.3.6. LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN	153
4.3.7. LA RETROALIMENTACIÓN	155
4.3.8. LAS COMPETENCIAS DOCENTES A EVALUAR	157
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO	159
5.1. TIPO DE ESTUDIO INVESTIGATIVO SELECCIONADO	159
5.2. CARACTERÍSTICA METODOLÓGICA DEL TIPO DE ESTUDIO SELECCIONADO	160
5.3. POBLACIÓN ESCOLAR O MAGISTERIAL QUE PRESENTA LA PROBLEMÁTICA	161
5.4. SELECCIÓN DE LA MUESTRA	161
5.5. DISEÑO DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO DE RECABACIÓN DE DATOS CON BASE EN ESCALA LIKERT	163
5.5.1. PILOTEO DEL INSTRUMENTO	168
5.5.2. ADECUACIÓN DEL INSTRUMENTO CONFORME A LOS RESULTADOS DEL PILOTEO	168
5.5.3. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECABACIÓN DE DATOS POR EL TUTOR DE TESIS	168
5.5.4. APLICACIÓN DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO	169
5.6. ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECABADOS CON BASE EN EL PROGRAMA ESTADÍSTICO SPSS	170

	PÁG.
5.7. APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO A LOS DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA	201
5.8. CONCLUSIONES GENERALES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS Y QUE DAN ORIGEN A LA PROPUESTA DE SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA	226
CAPÍTULO 6. LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO CON BASE EN LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA	229
6.1. REDACCIÓN DEL INFORME DIAGNÓSTICO SOBRE LA PROBLEMÁTICA	229
CAPÍTULO 7. UNA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA	233
7.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA	233
7.2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LA PROPUESTA	234
7.3. MARCO JURÍDICO-LEGAL QUE AVALA LA PROPUESTA	235
7.4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA	236
7.4.1. LA TRANSDISCIPLINARIEDAD	236
7.4.2. LA EVALUACIÓN TRANSDISCIPLINAR: UN ENFOQUE PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE	238
7.5. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	240
7.6. CRONOGRAMA DE EVALUACIÓN DOCENTE	241
7.7. PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS	243
7.8. DIAGRAMA DE FLUJO	244
7.9. PRIMERA ETAPA. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (OCTUBRE)	245
7.9.1. OBSERVACIÓN EN EL AULA	246

	PÁG.
7.9.2. EXAMEN DE CONOCIMIENTOS	258
7.9.3. LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA	268
7.9.4. ESCALA PARA VALORAR LAS RESPONSABILIDADES DOCENTES	272
7.9.5. ESCALA DE ACTITUDES Y VALORES	277
7.9.6. COEVALUACIÓN	279
7.9.7. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS	281
7.9.8. CUESTIONARIO A LOS PADRES DE FAMILIA	288
7.9.9. AUTOEVALUACIÓN	294
7.10. CÉDULA DE EVALUACIÓN	300
7.11. INFORME DE RESULTADOS	303
7.12. RETROALIMENTACIÓN	306
7.13. SEGUNDA ETAPA. SEGUIMIENTO (FEBRERO)	312
7.14. TERCERA ETAPA. FINAL (JUNIO)	316
7.15. METAEVALUACIÓN	320
7.16. REFLEXIONES FINALES	322
7.17. GLOSARIO DE TÉRMINOS	323

BIBLIOGRAFÍA

REFERENCIAS DE INTERNET

INTRODUCCIÓN

La escuela como medio de transformación social, ha dejado y seguirá dejando huella entre los actores que intervienen en ella día a día de manera directa e indirecta, ya sean alumnos, padres de familia, maestros, trabajadores de apoyo y asistencia a la educación, autoridades educativas y la sociedad en general, dándole vida y sustento con su participación activa y cotidiana. En varios sentidos, su existencia recae en ellos y cada uno tiene sus propias concepciones sobre ésta, ya que sus intervenciones son distintas y su punto de mirada también.

Para algunos, la escuela es sólo una institución en la que se aprende y se enseña, otros la pueden ver como un lugar que resguarda a unos niños durante cierto tiempo mientras sus padres realizan actividades productivas, algunos probablemente la toman como la empresa o la fábrica donde se trabaja para ganar dinero, incluso también puede ser vista de manera tradicional como el recinto al que se debe asistir para cumplir con las normas sociales; pero la trascendencia va más allá de las cuatro paredes que delimitan un salón de clases, más allá de la barda de varios metros de altura que de una u otra manera la separa de la población, la aísla, convirtiéndola en una comunidad privada, pero que es pública por la manera de recibir a los alumnos y la de integrar y transformar la sociedad.

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, y antes de ello, se han firmado acuerdos y proyectado ideas para mejorar la educación. La tarea de los gobiernos en turno ha consistido en implementar políticas públicas que busquen la mejora, el desarrollo de la sociedad y su inserción en la vida productiva. Diversos acuerdos secretariales, planes y programas de estudio, proyectos educativos, programas sectoriales de educación, propuestas e ideas se han echado a andar al transcurrir de los años con el argumento de mejorar. Su implementación muchas

veces ha contribuido al desarrollo, al mejoramiento de la calidad educativa, pero en ocasiones sólo se han quedado en simples intenciones que resuenan a través de un discurso que parece convincente, sin generar impacto en la sociedad ni cumplir con sus finalidades.

No todo ha sido fácil, ni ha respondido a los intereses y e ideas de todos los mexicanos. La educación ha sido tema de debate a lo largo del tiempo y las reformas implementadas son producto de intereses y necesidades reflejadas en propuestas de grupos y organizaciones sociales, locales, nacionales e internacionales; de personas físicas e instituciones; y por supuesto, del gobierno, quien ha orquestado esta tarea con el poder fundamentado y resultante de la elección popular.

Hablar de educación pública en México, es hablar de muchos temas que se relacionan con ella, tales como calidad, reformas, planes, programas, escuelas, recursos, docentes, directores, autoridades, y sobre todo, es hablar del tema que en los últimos años ha causado gran polémica y debate, la evaluación, tanto de alumnos, directivos, planteles, sistema y sobre todo de docentes.

La evaluación es una acción básica, inherente al ser humano, pues desde su nacimiento empieza a ser sometido a ese proceso valorativo, y en la medida que va creciendo van aumentando las posibilidades y oportunidades de ser observado y por consecuencia, calificado, ya sea en el ámbito escolar, laboral o social.

En su forma de investigación, la evaluación establece criterios claros y específicos para el éxito. Reúne sistemáticamente pruebas y testimonios de una muestra representativa de las unidades de que se trate. Comúnmente, traduce estas pruebas y testimonios a expresiones cuantitativas y los compara con los criterios que se habían establecido. Luego saca conclusiones acerca de la eficacia, el valor, el éxito del fenómeno que se está estudiando.¹

¹ Carol H. Weiss. Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. 3ª Ed., México, Trillas, 2008. Pág. 12.

La evaluación resulta ser un proceso útil y necesario para detectar fortalezas, debilidades, el grado de cumplimiento de las metas por parte de un programa; sin embargo, debe aplicarse de la manera más objetiva posible y tomar las decisiones para la mejora de acuerdo al contexto y a los recursos con que se cuenta. En el ámbito empresarial, que es donde surgió este proceso, continuamente se evalúa a los trabajadores, los materiales, la calidad de los productos, de los servicios, de la mano de obra, de los resultados y se buscan alternativas para seguir mejorando.

En el ámbito educativo, la evaluación ha sido un proceso muy complejo. La escuela como organización social es susceptible de ser sometida a valoración en diversos ámbitos, como el de la infraestructura, el clima y ambiente escolar, las instalaciones, el programa de estudios, la organización, el trabajo colectivo, el desempeño de los alumnos, docentes y directivos, la ejecución de proyectos a corto, mediano y largo plazo; en fin, la emisión de juicios de valor va encaminada a diversos aspectos y siempre se obtendrá un resultado positivo o negativo que sirva como referente para generar propuestas de mejoramiento.

De acuerdo a Carlos Rosales la evaluación debería constituir *“una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo.”*² Debe contemplar los objetivos planteados, el contenido didáctico, los aprendizajes, los recursos utilizados durante la enseñanza, la metodología y al profesor mismo, sin embargo:

No pocas veces la evaluación ha sido utilizada y lo es aún, como instrumento de represión, de amenaza en los sistemas predominantemente autoritarios de enseñanza. Se esgrime el examen como una amenaza, a modo de pobre recurso motivacional para hacer que el alumno estudie... En gran cantidad de ocasiones la evaluación constituye un instrumento al servicio de la selectividad para

² Carlos Rosales. Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos. Madrid, Narcea, S.A. De Editores, 2009. Pág.15.

determinar las posibilidades de titulación o no titulación, de promoción o no promoción, de acceso a un determinado puesto de trabajo o no...³

En este contexto, el profesorado no ha estado exento de la evaluación, con la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial en 1992, se impulsó su participación en la evaluación de manera voluntaria para acceder a un mejor sueldo con la misma función. Posteriormente se han venido creando otro tipo de evaluaciones como la Evaluación Universal implementada por la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008, el Concurso de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente, la Evaluación del Desempeño Docente, el Concurso para la Promoción a Funciones Directivas, de Supervisión y Asesor Técnico Pedagógico, aprobado en 2013 con la Ley General del Servicio Profesional Docente, entre otras evaluaciones que han causado duro debate entre los actores involucrados.

Desafortunadamente, se puede decir que este tipo de evaluaciones en lugar de buscar la mejora de la calidad educativa, han favorecido el hecho de que el profesorado busque únicamente pasar un examen por obtener un incentivo económico, el mejoramiento del salario, la obtención de un estímulo que necesariamente encamina a enseñar y estudiar para las pruebas, para contestar exámenes, convirtiéndose en un proceso poco formativo.

Esto se refleja en un trabajo simulado, mientras mejoran los resultados, las autoridades y la sociedad piensan que se está avanzando en la calidad educativa, sin embargo, el contestar un examen de manera correcta no garantiza el desarrollo de competencias para la vida, ni la calidad de un docente para estar frente a grupo.

La evaluación, sin duda, debe perder su antiguo carácter sancionador para convertirse en un instrumento para la detección y solución de problemas con la

³ Íbid. Pág. 14.

finalidad de optimizar y mejorar la actividad didáctica en las escuelas. Al parecer, esto no se ha entendido así en el sistema evaluativo actual en México, concretamente se hace referencia al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), quien lejos de tratar de solucionar los problemas, quiere eliminarlos como por arte de magia, entendiendo a éstos como a todo profesor que no resulte *idóneo* en los resultados de un examen al que muchos llaman evaluación, utilizando el desempleo como una forma de quitar las piedras del camino que el mismo sistema ha tirado.

En el año 2012 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) presentó un informe, resultado de un análisis de la situación actual y los retos a los que se enfrenta nuestro país en cuanto al ámbito de la evaluación educativa, con el objetivo de ayudar a las autoridades a fortalecer el sistema educativo y mejorar la calidad a través de la evaluación a estudiantes, maestros, escuelas y al mismo sistema educativo. Dicho documento reafirma lo que en 2010 se estableció con el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas, donde se planteó que:

México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo.”⁴

Al respecto, no se trata de evaluar por evaluar, de tener un banco de datos para promocionar una administración, la eficacia de un programa, de una escuela o un maestro. Ante todo, debe existir retroalimentación y en consecuencia, la

⁴ OCDE. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México, 2010. Pág. 6.

implementación de medidas para la mejora continua. La evaluación, más que para calificar un sistema, debe servir como un diagnóstico para identificar fortalezas y debilidades que permita diseñar nuevos programas de capacitación, de distribución de recursos y del fortalecimiento de los ya existentes. Es increíble que en una nación se utilicen los datos para desprestigiar, para culpar o para honrar a unos cuantos sin buscar el perfeccionamiento alcanzable de la totalidad del profesorado.

Ante este panorama, **es indispensable diseñar un modelo de evaluación que permita obtener resultados más reales y diversos sobre el verdadero trabajo en el aula, sobre las competencias docentes**, que tome en cuenta el contexto, el grupo al que atiende cada maestro, los recursos y el currículo. A través de la diversificación de técnicas e instrumentos que permitan registrar la cotidianidad de la escuela, lo cual es incapaz de identificar y valorar un solo examen escrito.

La evaluación debe ser un proceso de perfeccionamiento didáctico donde el docente reflexione sobre su quehacer y tratar de redirigir su actuar y el de sus alumnos en miras de la obtención de mejores resultados tanto en los aprendizajes conceptuales como procedimentales y actitudinales, es por eso que en el presente trabajo de investigación se trata el tema de la evaluación docente. Esta investigación muestra diversas conceptualizaciones del actual modelo evaluativo y se propone uno nuevo para el mejoramiento de la calidad educativa y el desarrollo de competencias en los maestros frente a grupo.

En el Capítulo 1, titulado **“Elementos geográficos e históricos de la problemática”**, se presenta el tema de investigación, la problemática detectada, el contexto geográfico y socio-económico de donde se ubica la problemática; asimismo el referente escolar, su ubicación, análisis histórico y social.

En el Capítulo 2, **“Marco institucional de actualización y capacitación del magisterio en servicio dentro del área geográfica del tema de estudio”**, se describe la población magisterial, los perfiles profesionales, las instituciones

educativas encargadas de la actualización y capacitación del magisterio en servicio dentro del área geográfica donde se ubica el tema y la problemática detectada.

En el Capítulo 3, **“Ubicación general de la problemática”**, se describe la problemática educativa sobre la que versa la investigación, el estado del arte o de conocimiento, la delimitación y planteamiento del problema, la definición de la hipótesis de trabajo, identificación de las variables, independiente y dependientes; así como el objetivo general de la investigación y los objetivos particulares.

El Capítulo 4, **“El marco teórico de la investigación”**, está dividido en tres apartados: la política educativa en el contexto internacional, política educativa en el contexto nacional y el marco teórico conceptual. En el primer apartado se describen algunas conceptualizaciones e ideas plasmadas en los acuerdos internacionales en el ámbito educativo; en el segundo apartado, se hace referencia a los acuerdos, reformas, leyes, planes y programas de educación que han sido aprobados e implementados en México en los últimos años; en el tercer apartado, marco teórico conceptual, se presenta una serie de conceptualizaciones referentes al tema de la evaluación, su significado, enfoques, tipos, técnicas, instrumentos, manejo y uso de los resultados.

Por otra parte, en el Capítulo 5, **“Metodología del estudio investigativo”**, se describe el tipo de estudio investigativo seleccionado, haciendo alusión al enfoque cuantitativo; se hace referencia a la población magisterial que presenta la problemática y a la selección de la muestra; se presenta el instrumento cuestionario de recabación de datos con Escala tipo Likert, el piloteo del instrumento, su adecuación y validación para su aplicación definitiva; asimismo, se precisa la organización, análisis e interpretación de los datos con base en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) y las conclusiones generales derivadas que dan origen a la propuesta de solución del problema.

El Capítulo 6, **“La elaboración del diagnóstico con base en los resultados de la encuesta”**, muestra la redacción del informe diagnóstico sobre la problemática.

En el Capítulo 7, **“Una propuesta para la solución del problema”**, como su nombre lo dice, se presenta la propuesta para solucionar el problema, el **“Modelo de evaluación transdisciplinar, un medio para transformar la práctica docente”**, su justificación, fundamentación teórica y legal, objetivos, procesos de implementación, su contenido y las reflexiones finales al respecto basadas en el modelo y su impacto.

Finalmente se presenta la **Bibliografía** y las **Referencias de Internet** consultadas que sirvieron de base para la fundamentación teórica de la investigación.

En términos generales, este es el contenido del presente trabajo de investigación, que tiene como tema la evaluación docente, con base en la problemática educativa que reside en la evaluación docente aplicada por la Secretaría de Educación Pública en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Para lo cual se propone un nuevo modelo evaluativo con enfoque formativo basado en la transdisciplinariedad.

Ante este panorama, se puede afirmar que la evaluación ha tenido avances, pero quedan muchos desafíos por superar. México es una nación de líderes, de héroes que surgen de la nada, pero que dejan huella para siempre. Quizás el modelo evaluativo que aquí se propone no sea la panacea, la solución de todos los males, pero puede contribuir a la calidad educativa, al desarrollo de competencias, a la transformación de la práctica docente, a la aplicación de una evaluación más justa, objetiva y real, sin carácter sancionador ni punitivo, sino totalmente formativo.

CAPÍTULO 1. LA DETERMINACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y LA CONTEXTUALIZACIÓN DE SU UBICACIÓN HISTÓRICO-GEOGRÁFICA

1.1. DETERMINACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

La educación de nuestro país, al igual que la del resto del mundo, se ha caracterizado por la implementación de nuevos conceptos, ideas, formas de pensar, modelos, paradigmas, procesos, discursos y más discursos que al final, tienen como objetivo el desarrollo de la sociedad, que para bien o para la satisfacción de intereses particulares de la minoría dominante, avanza y se transforma con la utilización de nuevos materiales y programas educativos que se implementan en las aulas.

El currículo se modifica constantemente, por disposiciones gubernamentales que en gran parte obedecen a las reglas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y otras instituciones que imponen su hegemonía en la globalidad, apropiándose de un modelo que consideran eficaz para garantizar la formación de ciudadanos de calidad, que puedan desenvolverse en su contexto y contribuyan en el mundo de la producción, generando riquezas para la nación y la propiedad privada.

Si realizamos un recorrido histórico sobre los proyectos educativos desde que se creó la institución encargada de la educación por el entonces Presidente de la República Álvaro Obregón, encontraremos que las finalidades se han ido modificando pero que están encaminadas, de acuerdo a su discurso, a lograr una “sociedad mejor”.

Este fenómeno de cambios no sólo ha existido en México, desde hace décadas, en muchos países del mundo se han impulsado transformaciones en sus sistemas educativos nacionales, los cuales tienen como propósito general impulsar reformas que mejoren la calidad y la equidad, haciendo énfasis en la inclusión.

Las reformas han incidido en un amplio rango de procesos como: la reforma curricular integral, desarrollo de medios educativos, desarrollo de planes y programas “innovadores”, mejoramiento de la infraestructura, extensión de la jornada escolar, equipamiento mediante dispositivos electrónicos hacia el uso de las nuevas tecnologías, profesionalización docente y, últimamente se ha puesto de moda, la evaluación educativa de alumnos y profesores, con la finalidad de mejorar la calidad.

Desde este panorama, la reestructuración de la Educación Básica en nuestro país ha traído consigo un discurso lleno de conceptualizaciones y novedades que nos permiten pensar en un avance, tal es el caso de la articulación de los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, a través de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en 2011.

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de desempeño docente y de gestión.⁵

La RIEB como modelo curricular, acoge el enfoque por competencias o socioformativo complejo, centrado en el alumno y sus procesos de aprendizaje, articula la educación con los procesos sociales y la implementación de estrategias contextualizadas. Su fundamentación, encuentra su origen en aportaciones de

⁵ SEP. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México, 2011. Pág. 17.

diversas teorías que han contribuido a comprender y analizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje desde diferentes disciplinas, tomando en cuenta las posibilidades y condiciones reales del estudiante.

En este contexto, la OCDE ha promovido las evaluaciones internacionales a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), donde se pone el rendimiento escolar de cada país en perspectiva de comparación internacional, con la finalidad de tomar decisiones que mejoren el sistema educativo de cada nación. PISA indaga en los jóvenes de 15 años, las capacidades vinculadas a diferentes disciplinas, pero sin interesar el grado de escolaridad alcanzado por los evaluados.

En los años 2000 y 2003 México ocupó el último lugar en esta evaluación, para el año 2012 alcanzó el lugar 53 en Matemáticas, 52 en Lectura y el 55 en Ciencias, de 65 países evaluados,⁶ lo cual nos da una pauta sobre el cómo está el nivel de desempeño de nuestros estudiantes, aunque no podemos afirmar que estos resultados reflejan la calidad de la educación en nuestro país, puesto que sólo se miden algunos aspectos y no la totalidad del sistema. Dicha evaluación carece de un enfoque holístico encaminado a realizar una valoración integral de los sujetos puestos a prueba.

Por otro lado, la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) fue un examen que se aplicó en Educación Básica por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en las escuelas oficiales y privadas a partir de 2006 y hasta 2013, con la finalidad de conocer el nivel de desempeño en las materias de Español y Matemáticas, a lo que además se agregaba cada año una asignatura de manera rotativa donde tuvieron participación las Ciencias Naturales, Geografía, Historia y Formación Cívica y Ética en el caso de primaria. Esto provocó cierta resistencia en

⁶ OCDE. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2012. En [\[https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf\]](https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf). (Página consultada el 30 de enero de 2016).

su aplicación en diferentes Estados de la República y creó diversas críticas por parte de intelectuales, investigadores y profesores que señalaban sus deficiencias para evaluar el Sistema Educativo.

De acuerdo a los datos estadísticos publicados por la SEP, de 2006 a 2013 mejoraron los resultados de los estudiantes de Educación Básica, sin embargo, esto no garantizó un avance en la calidad educativa. Las prácticas inadecuadas del profesorado al preparar para el examen, utilizar esta vía para obtener un estímulo o un escalón en Carrera Magisterial, provocaron el nacimiento de vicios como el recurrir a comprar la prueba, inducir hacia la respuesta correcta durante la aplicación, ayudas mutuas entre maestros aplicadores, y un sinnúmero de acciones que poco favorecieron las finalidades educativas.

Por su parte, el profesorado no está exento de la evaluación, la Reforma Educativa impulsada por el gobierno en turno, 2012-2018, tiene como finalidad mejorar la calidad en la educación a través de la implementación de diversos programas y sobre todo, de la evaluación docente. El DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente en su Artículo 21 establece que *“El Ingreso al Servicio en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados, se llevará a cabo mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias...”*⁷

En dicho decreto, en el apartado **De la Permanencia en el Servicio**, en su Artículo 52 se menciona que *“Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado.”*⁸ De la misma manera en su Artículo 53 se establece que *“En*

⁷ DOF. DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México, 2013. Pág. 8.

⁸ *Ibid.* Pág. 14.

*caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda*⁹, siendo esto lo más preocupante para el profesorado.

De acuerdo a lo anterior, se han establecido perfiles, parámetros e indicadores a través de los cuales la Secretaría de Educación Pública en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), han implementado diversas evaluaciones encaminadas a la medición de conocimientos y habilidades a través de una prueba escrita que determina el grado de competencias que poseen los docentes cuyo objetivo es ingresar, permanecer o promoverse en el servicio.

Ante este contexto, surge el interés sobre la evaluación docente, un tema que ha provocado debate entre distintos miembros de la sociedad, que ha generado temor y satisfacción, pero sobre todo que deja muchas dudas e incertidumbre por la forma en que se aplica. En el presente trabajo de investigación, la evaluación docente, es el tema de estudio para la elaboración de la problemática y el diseño de una propuesta de intervención.

⁹ Idem.

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

En este Siglo XXI el conocimiento y las capacidades de los ciudadanos constituyen el capital humano que permite el desarrollo de las naciones y el bienestar del planeta. Las competencias de las personas ante la complejidad del mundo actual se miden en términos de su respuesta para enfrentar los problemas sociales, económicos, políticos, educativos y culturales que se les presentan, es por ello que las políticas educativas han cambiado sus enfoques.

Las evaluaciones nacionales e internacionales han influido de manera directa en el diseño de nuevos programas y políticas encaminadas a la mejora. Sin embargo, las pruebas aplicadas en los diferentes contextos, siguen siendo estandarizadas, sin tomar en cuenta la diversidad cultural de los alumnos, lo cual trae consigo unos resultados que poco han favorecido la calidad de la educación, concebida en términos de puntajes obtenidos, reduciendo así su conceptualización a la medición de conocimientos conceptuales y la recopilación de datos estadísticos.

La docencia se ha convertido en una profesión compleja, hoy más que nunca la sociedad exige del profesor conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia. Requiere, entre otras cosas de nuevas capacidades para el pensamiento integral del mundo, conocer los contenidos curriculares, planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciando procesos educativos que faciliten la adquisición de los aprendizajes esperados, atendiendo al nivel y formación previa de los estudiantes; desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos; diseñar estrategias para desarrollar la capacidad de aprender a aprender y llevar a cabo procesos metacognitivos en un ambiente de confianza que facilite la autonomía, la iniciativa, la cooperación y la superación individual y en colectivo.

De la misma manera, el profesorado requiere acercarse a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, contribuyendo así a su propia formación integral y la de los educandos. Ante este gran reto, el de alfabetizarse digitalmente, las maestras y los maestros mexicanos, al igual que los del resto del mundo, tienen marcados ya ciertos desafíos. Por el momento, es indispensable que realicen una profunda reflexión de sus capacidades, conocimientos, valores, certezas y limitaciones como profesionales y como seres humanos, esto les permitirá avanzar hacia el reconocimiento social, así como al crecimiento en todas sus facultades.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la más importante en los últimos años en México, desde su discurso, es una puerta que dirige hacia el desarrollo de una mejor sociedad, la sociedad del conocimiento, de la alfabetización digital, que encamina hacia el mundo globalizado y además, invita a la profesionalización continua de los docentes, ya que brinda oportunidades de crecimiento personal, renovación de saberes, relevancia de la profesión, evaluación de la intervención pedagógica, conocimiento e incorporación de nuevos materiales educativos y desarrollo de la gestión para brindar una educación que fomente en las niñas, niños y jóvenes mexicanos competencias para la vida.

Desde este panorama, la evaluación cobra fuerza en este contexto donde se buscan resultados, no sólo de los alumnos, sino también de los maestros, de quienes tanto se habla y a quienes se les atribuye el bajo aprovechamiento de los educandos.

Mucho se ha escuchado en los medios de comunicación sobre los resultados de la evaluación docente, pero ¿Qué beneficios aporta la aplicación de una prueba estandarizada de lápiz y papel?, ¿podríamos medir la calidad del profesorado con un solo instrumento?, ¿los más altos puntajes en realidad demuestran calidad?, ¿cómo evaluar las competencias docentes de tal manera que se demuestre su calidad y además esto contribuya a la mejora continua? Definitivamente nos encontramos en

un terreno complejo y muchas veces obedecemos y realizamos al pie de la letra lo que establecen las políticas educativas sin reflexionar sobre nuestro actuar y sus posibles consecuencias.

El día 08 de agosto de 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), quien *“tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.”*¹⁰ Ante este organismo, la evaluación es concebida como *“la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido.”*¹¹

De la misma manera se estableció la conceptualización del Servicio Profesional Docente entendido como un:

Conjunto de actividades y mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo que imparta el Estado y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior.¹²

En este contexto, el INEE en coordinación con la Secretaría de Educación Pública ha promovido una serie de evaluaciones dirigidas tanto a alumnos como a docentes, de lo cual se han obtenido datos estadísticos que han permitido medir la calidad de la educación de acuerdo a los resultados arrojados, lo que ha generado polémica y se ha puesto en tela de juicio el papel del INEE, pues gran parte del profesorado considera que la aplicación de una prueba estandarizada resulta poco eficaz para

¹⁰ INEE. “Qué es el INEE?”. En [<http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee>]. (Página consultada el 24 de enero de 2016).

¹¹ INEE. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, 2013. Pág. 11.

¹² Ídem.

definir la idoneidad en la función, atentando directamente con los derechos laborales de cada trabajador de la SEP.

Diferentes discursos se han escuchado y se ha generado debate sobre el tema de la evaluación docente. Las protestas constantes continúan en contra del método y los medios implementados por las autoridades educativas para definir el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público educativo. Hoy día, cumplir satisfactoriamente con estos procesos depende de la aprobación de un examen escrito que no cumple con los requisitos para evaluar las competencias profesionales por el simple hecho de ser estandarizado.

Este tipo de pruebas nacionales, desde su diseño, poco favorecen el desarrollo educativo, evalúan sólo aspectos conceptuales y en ocasiones algunos procedimentales, reduciendo el término de calidad a la resolución de un instrumento de lápiz y papel o a través de un equipo de cómputo; teniendo un enfoque sancionador y exhibidor ante la sociedad, generando un desprestigio al sistema educativo y sobre todo al profesorado. Su característica estandarizada evita tomar en cuenta la diversidad. Lejos de buscar una solución a los problemas se encuentra a los “culpables” y se muestran resultados generales como si se estuvieran evaluando máquinas o robots.

Ante este panorama, **es indispensable diseñar un modelo de evaluación docente que permita obtener resultados más reales y diversos sobre el verdadero trabajo en el aula, sobre las verdaderas competencias docentes**, tomando en cuenta el contexto, el grupo al que atiende cada maestro, los avances que se han tenido, y entre muchos otros elementos que se observan en la cotidianidad de la escuela, lo cual es incapaz de identificar y valorar un solo examen escrito.

Nos parece fundamental el tema de la evaluación docente debido a que a través de un enfoque transdisciplinar que permita valorar a cada profesor, se puede llevar a

cabo una retroalimentación para impulsar la mejora, cambiando así la concepción negativa que cada trabajador de la educación ha adquirido por el papel sancionador que presenta el patrón de medida establecido por las autoridades educativas.

Con la **evaluación transdisciplinar, modelo para ser aplicado en la Zona Escolar N° 205 de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México**, se podrá obtener información sobre las competencias docentes en las diferentes disciplinas, a través de diversos instrumentos aplicados por el directivo de la escuela, lo cual permitirá reflexionar sobre los resultados, buscar vías de mejora, alternativas de cambio, el desarrollo de competencias, cambiar la actitud negativa hacia la evaluación y transformar la práctica educativa del profesor frente a grupo de escuela primaria oficial. Esto repercutirá en los aprendizajes de los alumnos, contribuyendo así a la calidad de la educación.

1.3. INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN LA CUAL SE DETECTA LA PROBLEMÁTICA

El tema de la evaluación docente se ha generalizado a lo largo y ancho de todo el territorio nacional mexicano. La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación fue publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 11 de septiembre de 2013, aplicable para todo el país, por tal motivo las evaluaciones abarcan a todo el magisterio con funciones de docencia, de dirección y de supervisión en la Educación Básica y Media Superior.

Las etapas establecidas para el proceso de evaluación del desempeño docente son cinco en total: Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza, Etapa 3. Examen de

conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, Etapa 4. Planeación didáctica argumentada; para los docentes de Secundaria que imparten la Asignatura Segunda Lengua: Inglés, se realiza una quinta etapa: Etapa 5. Evaluación complementaria. Segunda Lengua: Inglés;¹³ las cuales no han sido bien vistas por el profesorado, sobre todo por su carácter sancionador y poco formativo.

Consideramos que la problemática se detecta en la mayor parte del territorio nacional, por la negativa ante el procedimiento que utiliza el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación para definir la idoneidad de un profesor, sin embargo, en el presente trabajo de investigación nos enfocaremos en una **población docente frente a grupo de educación primaria, situada en la Zona Escolar N° 205**, correspondiente a la Dirección de Educación Primaria N°2, en la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México. Por lo que **las escuelas primarias oficiales donde se ubica la problemática son las siguientes:**

N°	Escuela	CCT	Ubicación
01	Emilio Bravo	09DPR0939R	Av. Emiliano Zapata S/N, Col. Cuauhtepc de Madero, GAM, C.P. 07210.
02	Emilio Bravo	09DPR0904B	
03	Francisco Hernández Mercado	09DPR5111A	Alfonso Corona Del Rosal S/N, Col. Del Carmen Cuauhtepc, GAM, C.P. 07170.
04	Gertrudis Armendáriz De Hidalgo	09DPR0916G	Cda. Emiliano Zapata S/N, Col. Cuauhtepc de Madero, GAM, C.P. 07210.
05	Gertrudis Armendáriz De Hidalgo	09DPR1128Z	
06	Melchor Ocampo	09DPR2050J	Av. Lázaro Cárdenas S/N, Col. Cuauhtepc Barrio Bajo, GAM, C.P. 07190.
07	Melchor Ocampo	09DPR2066K	
08	Profra. Carmen Cosgaya Rivas	09DPR0962S	Av. Guadalupe Victoria S/N, Col. Cuauhtepc de Madero, GAM, C.P. 07210.
	09	Profra. Carmen Cosgaya Rivas	

Tabla 1. Escuelas oficiales de la Zona Escolar N° 205.

¹³ SEP-CNSPD. Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. México, 2015. Pág. 7.

Para el presente trabajo de investigación nos limitaremos a esta área y con la población docente frente a grupo que labora en estas nueve escuelas de diferente turno: matutino, vespertino y tiempo completo, ubicadas en diferentes colonias pero en la misma Delegación Política, Gustavo A. Madero.

1.4. CONTEXTO GEOGRÁFICO, HISTÓRICO Y SOCIO-ECONÓMICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LA PROBLEMÁTICA ESCOLAR

La investigación sobre la evaluación docente como tema central, se desarrollará dentro de la Ciudad de México, Delegación Gustavo A. Madero, específicamente en las colonias que forman parte de la jurisdicción de la Zona Escolar N° 205, las cuales son: Cuauhtepac de Madero, Del Carmen Cuauhtepac y Cuauhtepac Barrio Bajo.

1.4.1. UBICACIÓN DE LA ENTIDAD O DELEGACIÓN EN EL CONTEXTO NACIONAL

La **Ciudad de México (CDMX)**, antes llamada Distrito Federal, es un Estado y la Capital de los Estados Unidos Mexicanos, se encuentra en el Valle de México, ubicado en el Trans-mexicano cinturón volcánico situado en las altas mesetas del centro de México. Tiene una altitud mínima de 2200 Metros Sobre el Nivel del Mar (MSNM) y rodeado de montañas y volcanes que alcanzan elevaciones de más de 5000 metros. Con una superficie de 1,479 km² representa aproximadamente el 0.1% del territorio nacional.¹⁴ Está localizada en el centro de la República Mexicana, al

¹⁴Enciclopedia Libre Universal en Español. Ciudad de México (México). En [http://enciclopedia.us.es/index.php/Ciudad_de_M%C3%A9xico_(M%C3%A9xico)]. (Página consultada el 21 de enero de 2017).

Norte, Occidente y Oriente limita con el Estado de México, y al Sur con el Estado de Morelos.

Ubicación de la Ciudad de México



Figura 1. Ubicación geográfica de la Ciudad de México dentro de la República Mexicana.¹⁵

La ciudad de México se divide administrativamente en 16 demarcaciones territoriales o Delegaciones, dentro de las cuales se encuentra la Gustavo A. Madero, que es donde se centra el presente trabajo de investigación.

La **Delegación Gustavo A. Madero** (GAM) recibió su nombre actual en honor del insigne mexicano mártir de la Decena Trágica, Gustavo Adolfo Madero, político participante en la Revolución Mexicana, hermano de Francisco I. Madero. Anteriormente la zona se conoció como Tepeyac “En la nariz del cerro” y Guadalupe Hidalgo, debido a las apariciones de la virgen de Guadalupe y en honor a Miguel Hidalgo.

¹⁵ Enciclopedia Libre Universal en Español. Archivo: Localización de DF. En [http://enciclopedia.us.es/index.php/Archivo:Localizacion_de_DF_en_M%C3%A9xico.png]. (Página consultada el 21 de enero de 2017).

La GAM Se localiza en la parte Noreste de la Ciudad de México, teniendo las siguientes coordenadas: 19° 29´ de latitud Norte y 99° 7´ de longitud Oeste. Su altitud es de aproximadamente 2,240 MSNM y cuenta con una extensión territorial de 87.65 Km², que representa 5.9% de la superficie de la CDMX.

Ubicación de la Delegación Gustavo A. Madero



Figura 2. Ubicación de la Delegación Gustavo A. Madero dentro de la Ciudad de México.

Tomando en cuenta su ubicación geográfica, al Norte colinda con los Municipios de Tultitlán de Mariano Escobedo, Coacalco de Berriozábal y Ecatepec de Morelos; al Sur con las Delegaciones Cuauhtémoc y Venustiano Carranza; al Poniente con la Delegación Azcapotzalco y el Municipio de Tlalnepantla de Baz; y al Oriente con los municipios de Netzahualcóyotl, Ecatepec de Morelos y Tlalnepantla de Baz.

1.4.2. ANÁLISIS HISTÓRICO, GEOGRÁFICO Y SOCIO-ECONÓMICO DEL ENTORNO DE LA PROBLEMÁTICA

Los primeros asentamientos humanos que se dieron en lo que actualmente es la Delegación Gustavo A. Madero se sitúan entre los años 1500 y 1000 A. C., principalmente en las zonas del Arbolillo, Zacatenco y Ticomán. La cultura de Zacatenco floreció desde el año 100 A. C., hasta el 100 D. C., mientras que Ticomán entró en auge hacia el Siglo V. Posteriormente, la zona estuvo bajo influencia de Teotihuacán y finalmente de Tula. Desde el Siglo XIII el lugar estuvo habitado por los tepanecas, que ocupaban el territorio a lo largo del borde occidental de los lagos; su poderío cedió ante la fuerza mexicana. Con estos grupos se inició el proceso de transformación del paisaje y del medio ambiente de la región; tanto ellos como los posteriores habitantes del lugar, fueron terraceando los cerros para construir y extendiendo sus terrenos cultivables al cubrir la superficie del lago con chinampas.

El dique del Tepeyac fue construido desde la época prehispánica a fin de dar respuesta a sus necesidades de vivienda y subsistencia, para retener las aguas dulces de los ríos que desembocaban en el lugar y evitar que se mezclaran con la zona salada del lago, propiciando así la agricultura. Esta obra servía también como calzada, uniendo el territorio del Cerro del Tepeyac con Tenochtitlán. Otra obra hidráulica contemporánea, aunque de mayor envergadura, fue la albarrada que en esa misma época construyó Netzahualcóyotl.

Por otro lado, tras la conquista española, el Cerro del Tepeyac fue escenario de un importante suceso. Según la tradición, diez años después de la caída de Tenochtitlán (1521), un indígena llamado Juan Diego se presentó ante el Fraile Juan de Zumárraga, obispo de México para informarle que la Virgen María se le había aparecido en el Cerro del Tepeyac y le había dicho que quería que se le erigiera un templo en aquel lugar. Tras la tercera aparición, Juan Diego llevó como prueba unas

rosas que había cortado por orden de la Señora; al extender ante el prelado el ayate en que las guardaba, la imagen de la Virgen se plasmó sobre la tela.

Como antecedente, en la época prehispánica se hallaba en el Cerro del Tepeyac un adoratorio donde se veneraba a algunas deidades femeninas. Existía, asimismo, una diosa llamada Tonantzin, que es una de las advocaciones de Coatlicue, madre de los dioses, y que se ha vinculado con el adoratorio en el Tepeyac. Las actividades en torno a la Virgen de Guadalupe han sido desde la época virreinal el principal detonante del desarrollo de la zona.

La Calzada de Guadalupe, camino que siguen hoy las procesiones, fue trazada a finales del Siglo XVIII por Francisco Guerrero y Torres. Tiene en la actualidad un andador al centro y es, por lo tanto, el camino seguido por las peregrinaciones. Otro factor que promovió el desarrollo de la zona del Tepeyac fue que en 1707 don Andrés de Palencia cedió por testamento la cantidad de 100 mil pesos para que se fundara un convento de monjas en el lugar; Benedicto XIII apoyó esta idea, ordenando el 9 de enero de 1725 por medio de una bula que la parroquia de Guadalupe fuese una colegiata insigne.

Esto justificó que el arzobispo de México, don Juan Antonio Vizarrón y Eguiarreta solicitara al Rey Felipe V que el pueblo de Guadalupe fuera elevado a la categoría de villa. La Cédula Real del 28 de diciembre de 1733 otorgó el nombramiento de villa, que estaría ocupada por peninsulares, mientras que los indios se ubicarían en Santiago Tlatelolco. Con estos cambios, fue necesario planear una estructura urbana digna de la categoría de villa.

Hay versiones que dicen que hacia 1740 existían alrededor de 97 familias en la zona, dando un total de 570 personas, mientras que otras fuentes hablan de 147 familias, de las cuales 97 eran indígenas. Fue en esa época cuando surgen con más fuerza las haciendas, ocasionando un rápido proceso de urbanización. Una de las más

importantes fue la Hacienda de Santa Ana de Aragón, situada junto a la Villa de Guadalupe, y el Peñón de los Baños, convirtiéndose por sus dimensiones en pueblo con 458 habitantes para mediados del Siglo XIX.

En 1828 se ordenó que la villa fuese elevada al rango de ciudad; el decreto fue firmado el 1° de febrero por don Valentín Gómez Farías. Posteriormente, una gran expansión de la zona se manifestó a partir de 1857, mientras que la Constitución de 1917 dio facultades al Congreso de la Unión para legislar y ordenar el Distrito Federal en municipalidades y cuarteles, por lo que para 1918 la región aparece como municipio Guadalupe Hidalgo.

En 1931, bajo el gobierno de Plutarco Elías Calles, se le cambió el nombre por Delegación Gustavo A. Madero, y para 1941, en un decreto fechado el 31 de diciembre, apareció como una de las 12 delegaciones del Distrito Federal. Las cuatro delegaciones restantes fueron resultado de la subdivisión de la zona centro de la ciudad en 1970.

No se tiene noticia de la razón por la que a la Delegación se le dio el nombre del mártir revolucionario Gustavo A. Madero, muerto durante la decena trágica y hermano de uno de los principales líderes e ideólogos del movimiento: Francisco I. Madero.

A partir de 1940 empezaron a instalarse grandes fábricas en terrenos de la actual Delegación, en la zona de Vallejo, Bondojito y Aragón. Al ritmo del desarrollo industrial se formaron numerosas colonias de carácter popular, como la Nueva Tenochtitlán, Mártires de Río Blanco y La Joya, mientras que en torno al antiguo poblado de la Villa de Guadalupe se desarrollaron colonias de carácter medio y residencial como Lindavista, Zacatenco, Guadalupe Insurgentes y Guadalupe Tepeyac. A partir de 1950 el proceso de urbanización se aceleró, y en el territorio de la Gustavo A. Madero se generó un crecimiento industrial importante, acompañado

por la edificación de conjuntos habitacionales, equipamiento, comercios y servicios, entre los que se cuentan: la Unidad Profesional Zacatenco del Instituto Politécnico Nacional, y después el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN, y la zona industrial. Estos equipamientos de rango metropolitano, regional e incluso nacional se asentaron en lo que en ese momento eran los bordes de la ciudad.

En la década de los años sesenta se definieron los límites actuales de la Delegación Gustavo A. Madero, al sur el Río Consulado convertido en el Circuito Interior, al Norte el Río de los Remedios, al Poniente la Avenida Vallejo, al Oriente la Avenida Veracruz. Se constituyó la Unidad Habitacional San Juan de Aragón, originándose a partir de este conjunto las colonias que conforman el Oriente de la Delegación. La mayoría de estos asentamientos fueron irregulares y presentaron serias deficiencias en la dotación de servicios básicos, al igual que los que se han dado en las últimas décadas en la Sierra de Guadalupe y en la zona de Cuauhtémoc.

A mediados de los años 70, la vialidad principal de Insurgentes Norte fue reforzada por la inauguración de la línea 3 del Metro y especialmente por la terminal en Indios Verdes, y se convirtió en un eje metropolitano de expansión en la Delegación, a lo largo del cual creció la ciudad hasta Tlalneantla Oriente y Ecatepec. El territorio de la Delegación pasó de ser el límite Norte de la ciudad a consolidarse como una zona de centralidad metropolitana: en este período se construyeron más equipamientos, como el conjunto de Hospitales de Magdalena de las Salinas, la Terminal de Autobuses del Norte, el Reclusorio Norte, el Deportivo Los Galeana, y el propio Bosque de San Juan de Aragón. Estos cambios responden más a la definición de un papel metropolitano que a la expansión urbana de la Delegación, ya que el crecimiento entre 1973 y 1993 se presentó únicamente sobre las laderas de la Sierra de Guadalupe al conurbarse Cuauhtémoc el Alto.

Entre 1978 y 1982 se construyeron los ejes viales que hoy en día articulan el territorio delegacional, al igual que las líneas 4 y 5 del Sistema de Transporte Colectivo Metro, que se amplió en 1986 con la línea 6 y en 1999 con la línea B.

En el Siglo XV los mexicas ya se habían apoderado del territorio del Tepeyac; fueron ellos quienes construyeron la calzada -conocida ahora como del Tepeyac- con funciones de dique, para retener las aguas dulces de cuantiosos ríos que desembocaban en la parte occidental del Lago de Texcoco.

La Delegación cuenta con varios cauces que en la actualidad se encuentran casi en su totalidad entubados, que es por donde corren diversas vialidades, algunos de ellos son: Río de los Remedios, Río Consulado, Río Guadalupe y Río Santa Coleta.

La superficie urbana de la Delegación Gustavo A. Madero se encuentra dividida en 10 direcciones territoriales, mismas que se desagregan en 204 unidades territoriales, a saber: 7 pueblos, 7 barrios, 4 fraccionamientos, 45 unidades habitacionales y 141 colonias, dentro de las cuales se encuentran Cuauhtemoc de Madero, Colonia del Carmen y Colonia Valle de Madero, que es donde se detecta la problemática para el presente trabajo de investigación.

El territorio se encuentra en el Eje volcánico Transversal, en la sub provincia de Lagos y Volcanes del Anáhuac, en general casi la totalidad de su terreno es plano con un promedio de 2,240 MSNM, a excepción de la porción Norte, que alberga parte de la Sierra de Guadalupe, misma que comparte con el Estado de México. Sus elevaciones oscilan alrededor de los 2,900 MSNM, de las cuales se encuentran: Cerro del Chiquihuite, Cerro del Sombrero o Pico Tres Padres, Cerro del Guerrero, Cerro Santa Isabel y Cerro del Tepeyac.

La Delegación Gustavo A. Madero está directamente conectada con algunos Municipios del Estado de México; por su ubicación representa la entrada a la Ciudad

de México, a través de importantes vías como la Calzada Vallejo y la Av. Insurgentes Norte, desde la autopista a Pachuca. Por contar con estas vialidades, la GAM tiene un papel estratégico de enlace con la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), en su parte Norte, y con las entidades federativas que se ubican al Norte del país con el resto de la ciudad.

La GAM cuenta con cuatro vías regionales de acceso controlado, las cuales son: la Av. Insurgentes Norte, quien es el principal acceso del Nororiente del país, con continuidad directa desde la autopista a Pachuca, funciona con separación de flujos regionales y locales únicamente del tramo que va del puente del Acueducto de Guadalupe a La Raza.

La Calzada Vallejo es el acceso desde el Norponiente por la Av. 3-A; a través del Periférico, se conecta con la autopista Querétaro con flujos principales de Norte a Sur y contra flujo local y para transporte público; es el límite entre las Delegaciones Gustavo A. Madero y Azcapotzalco. Forma un par vial con la Avenida 100 Metros, la cual no opera adecuadamente respecto a su continuidad desde el Eje Central que funciona en sentido Sur-Norte.

El Periférico en su arco Norte es el límite Nororiente de la Delegación y de la Ciudad de México con el Estado de México; su operación es aún muy deficiente con bajo nivel de servicio al no haberse realizado las obras necesarias de separación de flujos locales y regionales y no estar resueltas las intersecciones con las vías primarias de Norte a Sur.

El Circuito Interior en su arco Norte es el límite Sur de la demarcación con las Delegaciones Cuauhtémoc y Venustiano Carranza, presenta importante saturación en lo que respecta a este tramo que da accesibilidad desde el Norte de la Ciudad al Aeropuerto Internacional.

Las vías regionales antes mencionadas se complementan con un sistema de vías principales y ejes viales que dan mayor accesibilidad al territorio delegacional y articulan su estructura urbana conformando corredores de servicios y transporte, el cual se describe a continuación:

- La Av. Politécnico Nacional confluye junto con las Avenidas Insurgentes, Vallejo y Cien Metros, pero no tiene una continuidad clara al Norte hacia el Periférico y Cuauhtémoc.
- Los Ejes 1-Oriente Ferrocarril Hidalgo y 2-Oriente Congreso de la Unión confluyen desde el Centro de la Ciudad con la Av. Centenario hacia el municipio de Ecatepec de Morelos a partir del paradero de Martín Carrera.
- El Eje 3-Oriente Eduardo Molina y la Av. Gran Canal constituyen vías primarias que por su amplia Sección y por atravesar la Delegación de Norte a Sur, son vías paralelas a la Av. Insurgentes, presentan un alto potencial como vías alternas, sin embargo, la Av. Eduardo Molina termina en el Periférico (límite Norte de la Delegación) y la Av. Gran Canal.
- La Av. 608 atraviesa la Delegación en su extremo Sureste desde la Av. Oceanía. Sin embargo hacia el Norte y Sur, fuera del ámbito delegacional, presenta intersecciones con puentes que carecen de adecuadas incorporaciones.
- El Eje 3-Norte Robles Domínguez - Noé - Oriente 101 – Av. Ángel Albino Corzo – Av. 506, es paralelo al Circuito Interior en su arco Norte y continúa por la Av. 602.
- Los Ejes 4 y 5 Norte Euzkaro - Talismán y Montevideo-San Juan de Aragón, que corren de Oriente a Poniente, responden a la concepción original de la retícula de ejes viales.

Las Calzadas de los Misterios y de Guadalupe son la continuación del gran corredor financiero y turístico Paseo de la Reforma, ambas vías conforman la ruta turística Catedral-Basílica.

En lo que respecta al transporte público, la GAM juega un papel de enlace entre la ZMVM y el centro de la ciudad, ya que atrae y genera aproximadamente 1.5 millones de viajes producto de una intensa interrelación de actividades económicas con el resto de la región, sobre todo por los desplazamientos de la población trabajadora al centro de la ciudad y a los municipios de la zona conurbada.

Con base en la información de la Encuesta de Origen y Destino del 2007, en que se basa el Programa Integral de Transporte y Vialidad, la GAM debía soportar 1, 436, 233 viajes diarios generados y atraídos por los Municipios del Estado de México colindantes.

La demanda se cubre principalmente con transporte público masivo, como lo es: El transporte foráneo y local, conformado por los autobuses de la Terminal Central de Autobuses del Norte y las flotillas de vehículos que se concentran en los paraderos de Indios Verdes y Martín Carrera.

El Sistema de Transporte Colectivo Metro, cubre las zonas Centro y Sur de la Delegación mediante las líneas 3 (Indios Verdes-Universidad), 4 (Martín Carrera-Santa Anita), 5 (Politécnico-Pantitlán), 6 (Martín Carrera-El Rosario) y la B (Buenavista-Cd. Azteca).

El Metrobús con las líneas 1 (Indios Verdes-La raza), 3 (Tenayuca- Héroe de Nacozari) y 6 (El Rosario-Aragón).

El Servicio de Transportes Eléctricos (Trolebús) que da servicio a través de las líneas A (Corredor Cero Emisiones-Eje central) y LL (San Felipe de Jesús-Metro Hidalgo).

En la GAM, existen 672 oficinas postales y 12 telegráficas, así como teléfonos públicos, señal para celular e internet y teléfonos fijos.

La festividad más importante es la que se celebra cada día 12 de diciembre, en honor a las apariciones de la Virgen de Guadalupe. La demarcación recibe millones de visitantes procedentes de todo el país, que arriban en peregrinaciones desde dos o tres días antes.

Algunos sitios de interés dentro de las colonias donde se detecta la problemática son: Iglesia Preciosa Sangre de Cristo, Iglesia de Nuestra Señora del Carmen, Kiosco de Cuauhtepac Barrio Bajo, La casa de Juventino Rosas, Parque Natural Sierra de Guadalupe, Centro Preventivo Reclusorio Norte, Ciudad Deportiva Carmen Serdán, Centro Deportivo Juventino Rosas, Universidad Autónoma de la Ciudad de México Campus Cuauhtepac, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal "Belisario Domínguez", Parque Joyas de Nieve, Laguna de Captación Cuauhtepac, Plaza Hidalgo, El Deportivo Carmen Serdán, La Arena Cuauhtepac, Parque Juventino Rosas.

El clima de la región es de tipo templado sub húmedo con lluvias en verano, la temperatura media mensual oscila entre los 13.3°C en invierno y 19.2°C en primavera. En los meses de diciembre y enero se han registrado las temperaturas más bajas, entre 1.0 y 1.5°C, mientras que los meses de abril y mayo se registraron temperaturas de 34.3 y 32.5°C, siendo estos los meses más calurosos del año.

En cuanto a la precipitación anual promedio, ésta se establece en aproximadamente 893 milímetros, siendo los meses de julio, agosto y septiembre los de mayor precipitación, mientras que los meses de diciembre, enero, febrero, marzo y abril son los que presentan menor precipitación.

Los meses con más frío son diciembre, enero y febrero, teniendo al año aproximadamente 69 días con heladas.

Para finalizar este apartado, es indispensable mencionar que el referente geográfico es un aspecto importante para detectar de qué manera impacta a la problemática que se estudia, es el punto de partida, la ubicación del lugar, del tiempo, del estado físico de la comunidad donde se desenvuelven los docentes y los alumnos en la cotidianidad.

Para el presente trabajo de investigación es muy importante el análisis histórico, geográfico y socio-económico porque nos da un conocimiento general sobre las características del medio donde se ubica la problemática, los medios de transporte con que cuenta el profesorado y el alumnado para trasladarse a la escuela, los medios de comunicación que mantienen informada a la población, que al mismo tiempo que la acercan a la globalización, la alejan si no se cuenta con éstos.

Sin duda, identificar las condiciones del medio en que laboran los maestros, las debilidades y fortalezas, los recursos y la carencia de éstos, influye en el tema de la evaluación docente. Muchas veces se le exige al profesorado cumplir con ciertas condiciones para prestar sus servicios y se le piden buenos resultados sin realizar antes un diagnóstico sobre el contexto donde labora, sobre los alumnos, padres de familia y la comunidad en general. Tomar en cuenta estos elementos hace más complejo todo proceso evaluativo, sin embargo, es importante para emitir juicios de valor acordes con la realidad social y capacidad de los maestros, y evitar caer en la pura recolección de datos estadísticos a través de pruebas estandarizadas encaminadas a calificar de manera universal sin detectar los problemas reales de una comunidad escolar.

1.4.3. ESTUDIO SOCIO-ECONÓMICO DE LA LOCALIDAD

Con base en la información del Índice de Desarrollo Social de las Unidades Territoriales del 2010, se pone de manifiesto que aproximadamente 1 de cada 2 unidades territoriales tienen un grado bajo o muy bajo de Desarrollo Social; es decir, la población que habita no tiene las mejores condiciones de vida, ya que carece de calidad y espacio en su vivienda, de acceso a la seguridad social, de bienes durables, de adecuación sanitaria y energética, además presentan un rezago educativo.

La vivienda es uno de los elementos fundamentales para el bienestar de la población; por ello, el que la ciudadanía cuente con una vivienda digna y decorosa, favorece el proceso de integración familiar y el desarrollo del bienestar social. Bajo esta premisa, se consideró importante analizar las características que tienen las viviendas habitadas y así identificar en qué condiciones de vida se encuentran sus habitantes.

En este sentido, fue importante analizar la información sobre las características de las viviendas habitadas, particularmente las que se refieren al hacinamiento (promedio de personas por vivienda) y a los servicios básicos con que cuentan, como son: agua, drenaje y energía eléctrica.

Con base en las estadísticas que publica el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se descubrió que el nivel de hacinamiento de los años 1990 y 2000, el promedio de personas por vivienda habitada era mayor a 4.8 y 4.1, respectivamente; dicho de otra manera, en el año 2000, por cada 100 viviendas había 410 habitantes. Para los años 2005 y 2010 el promedio fue disminuyendo, al pasar de 3.9 y 3.7, respectivamente.

En lo que respecta a viviendas particulares, la mayor parte son casas independientes, departamentos en edificios y vivienda en vecindad, estas tres categorías agrupan un 97.45% del total de viviendas de este tipo.

Asimismo, se consideró importante revisar la información de las viviendas particulares habitadas que cuentan con los tres servicios básicos, como son: agua, drenaje y energía eléctrica. Se pudo identificar que del total de viviendas particulares habitadas, 97.0% cuentan con los tres servicios básicos.

En cuanto a la cobertura de viviendas particulares habitadas que disponen de cada uno de los servicios, se tiene registrado lo siguiente: 97.4% cuenta con agua entubada, 97.7% tiene drenaje y 98.1% dispone de energía eléctrica.

Las actividades económicas que aún se pueden observar es la agricultura en las partes altas de los cerros, en estas tierras se cultiva principalmente el maíz, frijol, lechuga, nopales, tunas, entre otras. Actualmente se trabaja principalmente en el comercio, habiendo además personas con diversas profesiones como docentes, médicos, veterinarios, contadores, ingenieros, entre otras.

El transporte público es una actividad económica muy importante hoy día, pues la gran cantidad de pobladores demanda la utilización de taxis y camiones.

En 1999 la Delegación contaba con 50 Mercados públicos con un total de 9,920 locatarios, 10 mercados sobre ruedas y 199 tianguis. En el sector privado destacan diversos centros comerciales, tiendas departamentales y supermercados como Walmart y Bodega Aurrerá.

En el ámbito deportivo, es preciso destacar que en la Gustavo A. Madero existen 14 unidades deportivas, 5 de primer nivel, 6 de segundo nivel y 3 de tercer nivel. Por su capacidad y jerarquía, destacan: Deportivo 18 de Marzo, Deportivo Miguel Alemán,

Deportivo Los Galeana, Deportivo Solidaridad Nacional, Deportivo El Zarco, Ciudad Deportiva Carmen Serdán, Deportivo Justicia Social y Deportivo Zona 3, que al pertenecer a la Delegación, influyen en la vida de los pobladores que habitan el área donde se detecta la problemática en el presente trabajo de investigación.

Por otro lado, la Delegación Gustavo A. Madero cuenta con 18 bibliotecas operando, las cuales dan servicio a 24,200 personas mensualmente. Además hay 11 bibliotecas ubicadas en centros sociales y reclusorios.

Cuenta con dos Casas de la Cultura: la Guadalupe Insurgentes y la Juventino Rosas; los Centros Culturales de la Alianza Francesa de México, el Centro Cultural Jaime Torres Bodet y el Rafael Solana. El auditorio Alejo Peralta, las Salas de Conciertos Tepecuicatl y la de Rancho Grande de la Villa Salvador Tostado Jiménez, y cines.

También se encuentran los Museos de Figuras de Cera, el Museo de Geología del IPN, el Museo de la Basílica de Guadalupe, el Museo de la Pluma, el de las Telecomunicaciones y el Planetario Luis Enrique Erro.

En esta demarcación hay 11 capillas, 7 centros religiosos, 94 templos de diversas religiones y se ubica el Conjunto de la Basílica de Guadalupe, siendo la religión católica la predominante.

Por otro lado, un objetivo estratégico de las políticas públicas que está orientado a la modernización económica, es el logro de niveles educativos básicos para toda la población. Así, el acceso a la educación define el perfil de inserción en el mercado de trabajo y la única posibilidad de aumentar la productividad del trabajo y los ingresos reales de las personas.

La Educación Básica si bien es un derecho constitucional, permite comprender y disfrutar de los bienes culturales y de los modernos sistemas de comunicación. Por lo

tanto, la no participación al servicio educativo pone a las personas en una situación de desventaja dentro del mercado laboral y su desarrollo social.

Por tales circunstancias, la educación al ser un aspecto relevante dentro de la política social tiene que considerarse en cualquier propuesta de políticas públicas, pero sobre todo darle la importancia que merece para contrarrestar la falta de oportunidades que cada vez se hace más presente. Bajo este contexto, se consideró importante incluir un análisis sobre el volumen de la población analfabeta y con rezago educativo en la GAM.

Es importante señalar que, para determinar el volumen de la población analfabeta se tomó en cuenta a las personas de 15 y más años de edad que no saben leer y escribir; mientras que para estimar el rezago educativo se consideró a los habitantes con edad de 15 años y más que no terminaron su Educación Básica obligatoria, que corresponde a la secundaria; es decir, se tomó el volumen de personas que se encuentran en cualquiera de las situaciones siguientes: sin instrucción, con algún grado aprobado de primaria, con algún grado de educación técnica o comercial, con primaria terminada o con uno o dos grados aprobados de secundaria.

En lo que respecta a la población analfabeta que residía en la GAM, de acuerdo con el Censo de 2000, ésta ascendía a 27,084 personas, lo que representaba 3.0% de la población de 15 y más años de edad. Para el año 2005, el volumen pasó a 24,171 habitantes, cuyo peso relativo fue de 2.7%; y el Censo de 2010 registró 19,630 personas analfabetas.

En cuanto a la población con rezago educativo en la GAM, se identificó que en el año 2000 había 311, 754 personas que no tenían concluida la secundaria, dicha cantidad se traduce a que aproximadamente 1 de cada 3 personas con edad de 15 y más años no contaban con educación básica concluida. De acuerdo con el Censo de 2010, la población con dicha característica disminuyó, al pasar a 242,977 personas,

lo que indica que aproximadamente 1 de cada 4 personas con edad de 15 y más años no tiene concluida la secundaria.

Otros indicadores importantes del perfil educativo son: el grado promedio de escolaridad de la población y la infraestructura educativa con la que se dispone para atender a la población de 5 a 19 años de edad, que podría asistir a las escuelas de Educación Básica y Media Superior. Sobre estos indicadores se tienen los resultados siguientes:¹⁶

- El grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años de edad pasó de 9.0 años en 2000 a 10.2 años en 2010. El último dato indica que la población con ese rango de edad tiene en promedio hasta el primer año de Educación Media Superior.
- Se cuenta con 1,244 escuelas de Educación Básica y Media Superior de la modalidad escolarizada, por lo que resulta una tasa de 4.6 escuelas por cada 1,000 habitantes con edad de 5 a 19 años.

Otra característica importante de la Delegación es su equipamiento urbano metropolitano, que proporciona servicios al área norte de la zona metropolitana. Destaca la presencia del Instituto Politécnico Nacional (Escuela Superior de Turismo, de Medicina y Homeopatía) y el Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), que es la institución educativa pública más importante del Norte de la ciudad y que capta una gran población residente en los municipios conurbados; la Vocacional No. 1 y la Preparatoria 3 de la UNAM. Además de nuevos equipamientos de Educación Media Superior privados.

En el área de salud, en esta Delegación se ubican 66 unidades médicas de primer nivel, 9 de segundo nivel y 7 de tercer nivel; y 791 consultorios. Destacan por su

¹⁶ INEGI. Sistema para la Consulta del Cuaderno Estadístico Delegacional de Gustavo A. Madero, Distrito Federal. En [<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cem08/estatal/df/m005/default.htm>]. (Página consultada el 13 de febrero de 2016).

capacidad el Conjunto de Hospitales de Magdalena de las Salinas y el nuevo Hospital Juárez.

Este equipamiento para la salud cubre las necesidades en el segundo nivel de atención (hospitalización), y su radio de influencia es regional, por lo que atiende a la población residente en la Delegación Gustavo A. Madero, y en gran parte de la zona Norte de la ciudad.

Para la atención a la población asegurada, el Instituto Mexicano del Seguro Social cuenta con 6 Unidades de Medicina Familiar (UMF), Cinco Hospitales en la zona de Magdalena de las Salinas. Mientras que el ISSSTE opera 7 UMF y un Hospital General.

En total, la Delegación en el año 2002 contaba con 31 Centros de Salud, 11 Consultorios Delegacionales, 6 consultorios en agencias de Ministerio Público, 3 Unidades de Medicina Ambulatoria y 8 Hospitales.

El IMSS tiene en la Delegación 9 Guarderías, el Centro de Seguridad Social Tepeyac, la Casa del Jubilado y Pensionado, y el Centro de Capacitación y Productividad Región Norte. Por su parte, el ISSSTE cuenta con 3 Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil.

En el ámbito de Seguridad y Justicia, hasta el 2002 la Delegación contaba con 26 Módulos de Información y Protección Ciudadana, 9 Agencias Investigadoras del Ministerio Público del Fuero Común, 4 Juzgados del Registro Civil y 3 corralones de la Secretaría de Seguridad Pública.

Dentro de la Delegación se ubican también los panteones de las colonias Gabriel Hernández, Santiago, San Juan de Aragón, Atzacolco, Valle de Madero y Martín Carrera.

Este análisis da cuenta de que el ambiente socio-económico influye en el desarrollo escolar de los alumnos que viven dentro del área geográfica donde se realizó la investigación. Los problemas de las viviendas que son en primer lugar el deterioro en sus materiales y en sus servicios básicos, así como las dificultades que tienen las familias en esta demarcación para adquirir, ampliar o sustituir su vivienda por otra acorde con sus necesidades y con un nivel de vida digno, principalmente en los asentamientos que están en alto riesgo y las que están marginadas, donde la autoconstrucción es la única opción, sus características técnicas son de bajo nivel y los costos del proceso constructivo al final resultan más caros que los de una vivienda asentada en zonas ya consolidadas.

Todo esto influye de manera negativa en la formación de los alumnos de la localidad, pues muchos no cuentan con una vivienda digna que satisfaga sus necesidades.

Por otro lado, a pesar de que no se cuenta al cien por ciento con los servicios básicos, es preciso destacar que también la población tiene acceso a internet, telefonía móvil y fija, así como radio y televisión abierta y de paga, lo cual contribuye en la educación de los menores.

1.4.4. EL REFERENTE ESCOLAR

La Zona Escolar N° 205, pertenece a la Dirección de Educación Primaria N°2, dependencia que tiene bajo su jurisdicción escuelas primarias en la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México. Para el caso del presente trabajo de investigación, se tomaron nueve escuelas Primarias Públicas Federales que forman parte de dicha Zona Escolar, las cuales se ubican en el siguiente mapa:



Figura 3. Ubicación geográfica de las escuelas oficiales correspondientes a la Zona Escolar N° 205.

Como podemos darnos cuenta, algunas escuelas comparten la misma ubicación y llevan el mismo nombre, esto se debe a que el plantel en sí tiene dos turnos, Matutino de 08:00 a 12:30 hrs., y Vespertino de 14:00 a 18:30 hrs., lo cual las diferencia, aunque comparten el mismo edificio. Sólo la “Francisco Hernández Mercado” es de Tiempo Completo con un horario de 08:00 a 16:00 hrs., cuya

característica es que los profesores cuentan con doble plaza en ese centro de trabajo y al permanecer más tiempo, además del recreo, tienen un espacio para ingerir alimentos en horario de comida, es por eso que a esta modalidad se le denomina Escuela de Tiempo Completo con Ingesta.

La sede de la Zona Escolar N° 205 se encuentra en el edificio correspondiente a las escuelas “Emilio Bravo”, donde la Supervisora encargada organiza, coordina y da seguimiento a los programas implementados en los centros de trabajo.

Las nueve escuelas oficiales correspondientes a la Zona Escolar N° 205, tienen una organización completa, bajo un sostenimiento federal y de carácter público, de lo cual se pueden mencionar los siguientes datos:

Escuela	CCT	Turno	Horario
Emilio Bravo	09DPR0904B	Matutino	08:00-12:30
Gertrudis Armendáriz De Hidalgo	09DPR1128Z		
Melchor Ocampo	09DPR2050J		
Profra. Carmen Cosgaya Rivas	09DPR0905A		
Emilio Bravo	09DPR0939R	Vespertino	14:00-18:30
Gertrudis Armendáriz De Hidalgo	09DPR0916G		
Melchor Ocampo	09DPR2066K		
Profra. Carmen Cosgaya Rivas	09DPR0962S		
Francisco Hernández Mercado	09DPR5111A	Tiempo Completo	08:00-16:00

Tabla 2. Modalidad de las escuelas oficiales de la Zona Escolar N° 205.

En la tabla se pueden observar cuatro escuelas del Turno Matutino, cuatro del Vespertino y una de Tiempo Completo. Cabe mencionar que la Supervisión de Zona Escolar tiene un horario oficial de 08:00 a 12:30 y de 14:00 a 18:30 hrs., con la finalidad de prestar el servicio y dar seguimiento a todos los centros de trabajo según su modalidad.

Por otro lado, en el siguiente esquema se puede observar la organización jerárquica de los centros de trabajo:

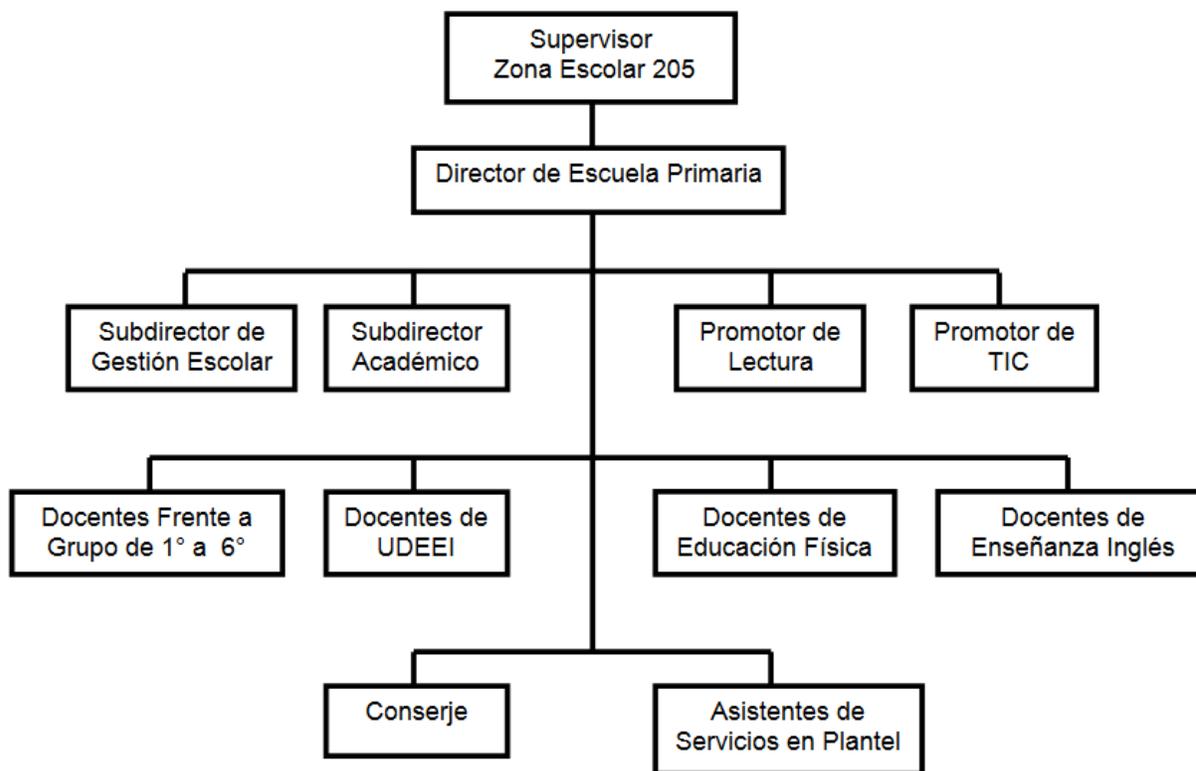


Figura 4. Organigrama general de las escuelas oficiales de la Zona Escolar N° 205.

Este organigrama se presenta de manera general, las nueve escuelas cuentan con un Director, con Docentes Frente a Grupo y de Educación Física, así como con un Conserje y Asistentes de Servicios en Planteles. De acuerdo a su modalidad, las escuelas cuentan con Figuras Educativas, así un centro de trabajo de uno a seis grupos cuenta con Subdirector de Gestión Escolar y Subdirector Académico; si sobrepasa los diez grupos entonces tiene derecho a contar además con Maestro de Taller de Lectura y Escritura o Promotor de Lectura, y Maestro de Aula de Medios o Promotor de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), cuyas funciones se describen en el siguiente Capítulo de este documento, así como las Figuras Educativas con que cuenta cada escuela.

Por otro lado, sólo las Escuelas de Tiempo Completo cuentan con Docentes de Enseñanza Inglés, tal es el caso de la 09DPR5111A “Francisco Hernández Mercado”, por el horario y modalidad, establecido en el Plan de Estudios 2011. En el caso de los docentes de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), todas las escuelas cuentan con esta figura para la atención especial de alumnos con Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

Como podemos darnos cuenta, el análisis del contexto escolar nos da la posibilidad de conocer el estado físico de la comunidad y la escuela, nos conduce al conocimiento de la organización, los recursos disponibles, los tiempos establecidos, la ubicación geográfica; así como el nivel cultural, medios de comunicación, transporte, servicios médicos, educación, nivel socio-económico, y demás características que influyen en la formación profesional del magisterio y su impacto en los aprendizajes de los educandos.

CAPÍTULO 2. MARCO INSTITUCIONAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA DEL TEMA DE ESTUDIO

2.1. PERFILES PROFESIONALES DE DESEMPEÑO DEL MAGISTERIO EN SERVICIO DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA EN QUE SE PRESENTA LA TEMÁTICA BASE DE LA INVESTIGACIÓN A REALIZAR

Desde antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, las finalidades por formar una ciudadanía de acuerdo al contexto social y cultural existente han ido cambiando en la delimitación de los enfoques, propósitos, objetivos y metas planteadas en un plazo determinado, de acuerdo a las necesidades e intereses de la sociedad, pero sobre todo, de los grupos dominantes.

La Educación Nacionalista de José Vasconcelos estaba enfocada en la consolidación de la identidad nacional (mezcla de herencias culturales indígena e hispana); la Educación Rural e Indígena tenía como finalidades la alfabetización y disminuir el rezago; por su parte la Educación Socialista instrumentaba en su discurso una educación primaria obligatoria y gratuita que sentara las bases para el desarrollo nacional y el estado socialista; la Educación Técnica marcaba sus bases en talleres en secundaria y como su nombre lo dice, refería a una educación mediante técnicas que favorecieran la movilidad social y laboral; el Plan Nacional de Once Años (1960-1970) descrito por el entonces Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, tenía como propósito principal la expansión y el mejoramiento de la educación en el país, donde además se editaron Libros de Texto Gratuitos, los cuales todavía tienen

vigencia, aunque han sufrido diversas modificaciones; y así podemos continuar hasta llegar a la actualidad, al enfoque por competencias hacia una calidad educativa, como producto del virus mundial llamado *globalización*.

Desde este panorama, la profesión docente resulta ser cada vez más compleja, ya no basta con transmitir conocimientos mediante la verbalización. Hoy día, los maestros y maestras deben poseer competencias vinculadas con la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje, involucrar a los alumnos, utilizar críticamente nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, y fortalecer la propia formación a lo largo de toda la vida.

El docente de hoy debe saber cómo ayudar a sus estudiantes a aprender, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, hacer y sentir. Pero, ¿El profesor está preparado para enfrentar los nuevos desafíos?, ¿hay disposición entre el profesorado para asumir los retos?, ¿el Sistema Educativo lo está dotando de habilidades y capacidades necesarias para la aplicación efectiva de las Reformas? Definitivamente, la profesionalización es una tarea que debe iniciar por propia convicción. Al igual que el médico, el mecánico, el ingeniero y demás profesionales, la tarea del docente es permanecer actualizado para poder enfrentar y resolver las situaciones propias de su labor.

Debido a los cambios que ha sufrido el sistema con la aplicación de políticas educativas que se modifican al ritmo de los nuevos gobernantes, la profesionalización docente adquiere gran importancia por su labor y la imagen que representa ante la sociedad. Un maestro debidamente actualizado y activo obtendrá mejores resultados con sus alumnos, con la escuela y con la sociedad, es por eso necesario tomar conciencia y valorar la importancia de sus acciones, pues de ello depende en gran medida, el crecimiento de las comunidades, no en lo cuantitativo sino en lo cualitativo.

Desde este panorama, la práctica profesional docente tiene nuevos desafíos, el principal es adaptarse a los cambios, lo cual resulta complicado y mucho más cuando no hay disposición para hacerlo. Apropiarse de las nuevas conceptualizaciones para poder ajustarlas y aplicarlas en los diferentes contextos y a la gran diversidad del alumnado, es la base para lograr lo establecido en la Reforma Integral de la Educación Básica.

Ante los retos que afronta la sociedad mexicana del Siglo XXI, que demanda la formación de ciudadanos mejores preparados y con valores éticos, la profesionalización docente adquiere especial relevancia; pues se tiene en primera instancia, llevar a cabo las reformas curriculares en el aula. Por lo tanto, la mejora continua de las capacidades y la actualización de los conocimientos contribuye a responder a las exigencias que el mundo moderno y globalizado plantea a la Educación Nacional.

Las políticas educativas en nuestro país siempre van a ser cambiantes, lo mismo que la sociedad, por lo tanto el estatismo de la escuela no cabe en este contexto *inquieto*, como institución no puede generar la transformación sin la colaboración del profesorado, el edificio escolar sería un elefante blanco si los maestros no le dieran vida, además de la participación de las autoridades, padres de familia y por supuesto del alumnado. ¿Quién puede cambiar la escuela y su impacto en la sociedad si no son sus profesores? Definitivamente los principales artistas son ellos, que día con día se esfuerzan por diseñar prácticas sociales encaminadas al logro de los propósitos del sistema.

En este apartado identificaremos los perfiles profesionales de desempeño del magisterio en servicio dentro de la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México, donde se presenta la temática base de la investigación.

La Secretaría de Educación Pública en colaboración con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) emitió el documento Perfil, Parámetros e

Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos de Evaluación, donde se establecen:

Los perfiles, parámetros e indicadores generales para los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria... Asimismo, contiene los parámetros e indicadores complementarios que serán la base para la elaboración de los instrumentos que serán utilizados en los procesos de evaluación que organicen las entidades federativas en relación a la lengua indígena, segunda lengua (Inglés), asignatura estatal y artes, según el nivel educativo que corresponda.¹⁷

El perfil establecido para un docente de Educación Básica a nivel nacional y que es tomado en cuenta para las evaluaciones de nuevo ingreso, promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente, es el siguiente:



Figura 5. Perfil establecido para el docente de Educación Básica. “De las dimensiones del perfil se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente. A su vez, a cada

¹⁷ SEP-CNSPD. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos de Evaluación. México, 2014. Pág. 7-8.

parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan.”¹⁸

El Perfil, Parámetros e Indicadores para los Docentes de Educación Primaria en su **Dimensión 1, Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender**, establece que el profesorado garantice la calidad educativa a través del conocimiento de los enfoques, propósitos y contenidos plasmados en el Plan y los Programas de Estudio vigentes, en este caso las competencias y aprendizajes esperados, parámetros y perfil de egreso. Además determina que cada docente debe conocer las capacidades de sus alumnos, sus procesos de aprendizaje y desarrollo cognitivo de acuerdo a la edad en relación con su contexto.

Por su parte la **Dimensión 2, Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente**, refiere a la necesidad del docente por desarrollar estrategias, crear ambientes de aprendizaje aptos, planificar e implementar actividades de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos en relación con su contexto, así como la evaluación de las acciones, de la tarea educativa y de los aprendizajes, con la finalidad de mejorar y favorecer la calidad educativa.

La **Dimensión 3, Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje**, hace hincapié a la capacitación y actualización que cada docente debe realizar para obtener las herramientas indispensables, las competencias docentes que permitan desarrollar aprendizajes en los estudiantes.

La **Dimensión 4, Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos**, manifiesta la importancia de que cada profesor debe conocer el marco legal, los fundamentos, la normatividad vigente, leyes, reglamentos y demás principios que sientan las bases

¹⁸ Íbid. Pág. 12.

del Sistema Educativo Mexicano. Para que de la misma manera se cree un clima armonioso en el aula, de confianza, tolerancia, equidad, igualdad, y respeto mutuo entre todos los integrantes de la comunidad escolar.

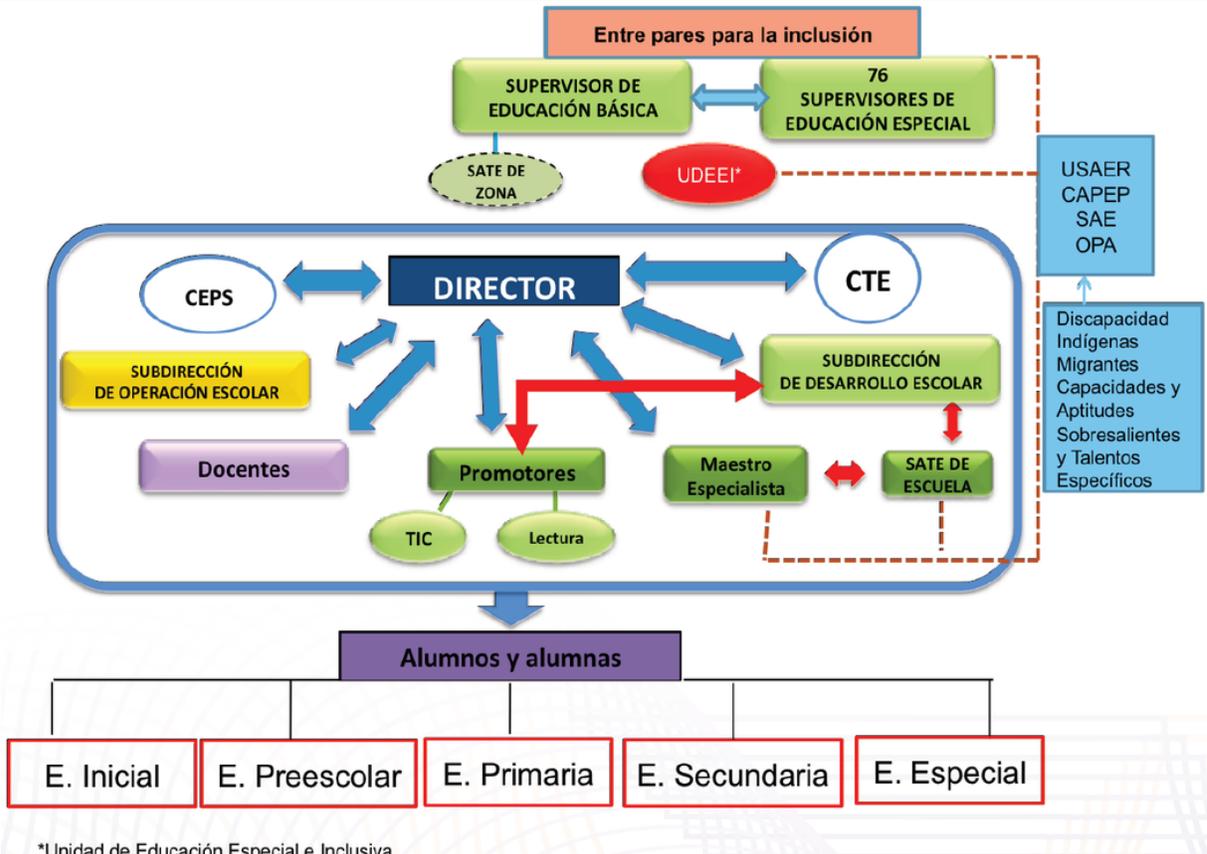
Finalmente la **Dimensión 5, Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad**, establece como elemento fundamental del logro de la calidad educativa, la colaboración con los compañeros, autoridades, miembros de la comunidad, de la colonia o el barrio, a través de la participación constante para el logro de metas conjuntas encaminadas al desarrollo de los educandos y su inserción en la sociedad.

Bajo esta perspectiva, el docente del Siglo XXI, deberá tomar en cuenta las diferentes dimensiones que conforman su perfil y asumirlas con responsabilidad para mejorar su práctica, pues por sus manos o más bien, por sus enseñanzas, ideas, discursos, experiencias y demás prácticas, pasan y son encaminados los futuros profesionistas, obreros, políticos, artistas, famosos, y todo tipo de personalidades que si en la Educación Básica no reciben el fomento de valores sociales y se les dota de saberes, presentarán un desfase que podría influir y dirigirlos hacia el fracaso.

Por otro lado, a partir del Ciclo Escolar 2014-2015, La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, estableció nuevas figuras educativas con la finalidad de fortalecer la escuela hacia la calidad, así como descargar la tarea administrativa que por años había llevado el Director de cada centro, lo cual no le permitía enfocarse en las actividades pedagógicas y de acompañamiento docente.

En el siguiente esquema se puede observar la estructura en los centros escolares de Educación Básica, donde el Director encabeza el organigrama, tiene la posibilidad de trabajar en colaboración con el Consejo Escolar de Participación Social (CEPS) y utilizar como espacio de intercambio docente el Consejo Técnico Escolar (CTE).

Nuevas Figuras para el fortalecimiento de la escuela



*Unidad de Educación Especial e Inclusiva

Figura 6. Nuevas Figuras para el Fortalecimiento de la escuela en Educación inicial, Básica y Especial en el Distrito Federal.

Estas figuras, de igual manera están establecidas en el documento rector y normativo vigente, denominado Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal,¹⁹ Donde se definen las funciones del Subdirector de Operación Escolar (Subdirector de Gestión Escolar), Subdirector de Desarrollo Escolar (Subdirector Académico), del Promotor de Lectura (Maestro de Taller de Lectura y Escritura) y del Promotor de TIC (Maestro de Aula de Medios o

¹⁹ AFSEDF. *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal*. México. 2015. Págs. 61-64.

Promotor de las Tecnologías de la Información y la Comunicación), que a continuación se definen textualmente:

Subdirector Académico. Coordinará todas las actividades técnico-pedagógicas del personal docente del plantel bajo el liderazgo del Director. Para ello elaborará un plan de trabajo a partir del diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención.

Subdirector de Gestión Escolar. Coordinará todas las actividades administrativas del plantel bajo el liderazgo del Director y de acuerdo a lo que establezcan las áreas operativas del nivel central correspondiente... elaborará un plan de trabajo a partir del diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención, con la finalidad de atender en tiempo y forma los trámites administrativos que sean requeridos por las autoridades competentes.

Maestro de Taller de Lectura y Escritura. Será el responsable de impulsar estrategias innovadoras y proyectos de lectura y escritura para los alumnos del plantel en el marco de los objetivos y metas de la Ruta de Mejora del plantel. Deberá trabajar en conjunto con el personal docente en coordinación del Subdirector Académico y el Director del plantel impulsando estrategias innovadoras y proyectos educativos, para lo cual elaborará un plan de trabajo a partir del diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención, además de sistematizar y dar seguimiento de acciones, así como difundir los resultados de manera periódica considerando lo que señala la normatividad vigente en la materia, y en particular la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro, el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica, en el Sistema Básico de Mejora Educativa y el Acuerdo Secretarial número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.

Maestro de Aula de Medios o Promotor de TIC. Será el responsable de promover y orientar al personal docente y al alumnado sobre el uso de las nuevas tecnologías, con la finalidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, en el marco de los objetivos y metas de la Ruta de Mejora del plantel. Deberá trabajar en conjunto con el personal docente en coordinación del Subdirector Académico y el Director del plantel, impulsando estrategias innovadoras y proyectos educativos, para lo cual elaborará un plan de trabajo a partir del diagnóstico de necesidades en su ámbito de intervención, además de sistematizar, dar seguimiento de acciones y difundir resultados de manera periódica considerando lo que señala la normatividad vigente en la materia.²⁰

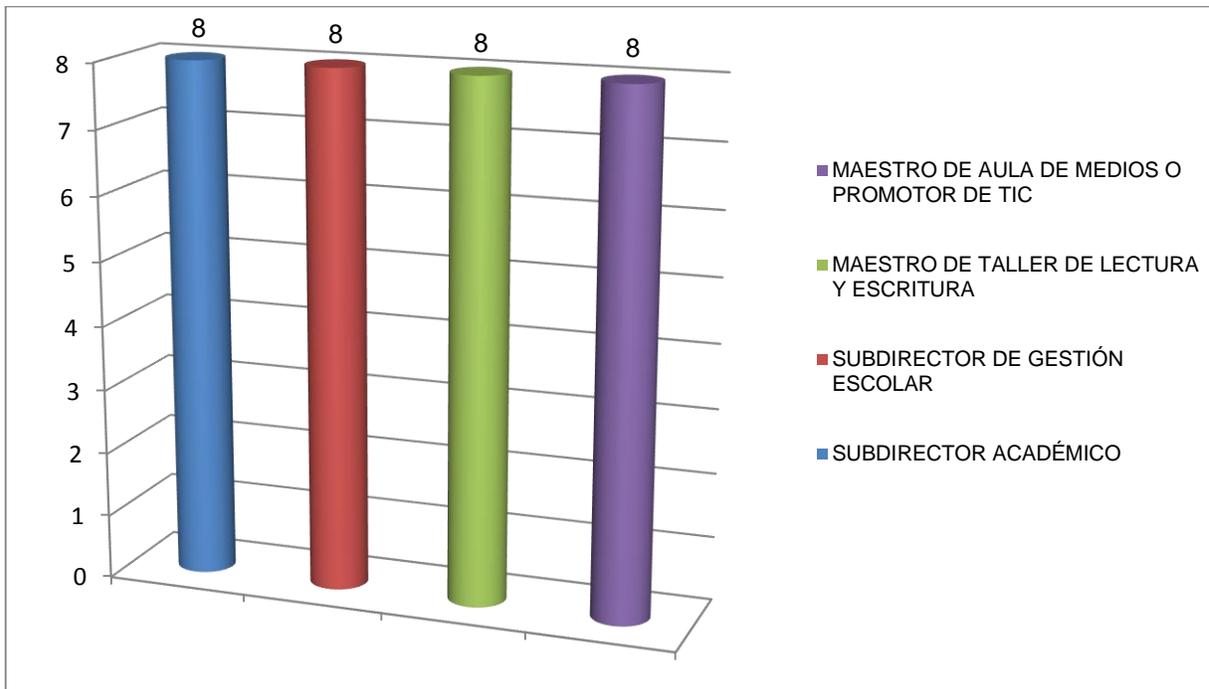
²⁰ Idem.

En este contexto, una de las seis líneas de acción expuestas por la Secretaría de Educación Pública, con el programa, “La Escuela al Centro”, en enero de 2016, busca reducir la burocracia para los maestros, implementando acciones para lograr este objetivo, pues se espera que las escuelas tengan un Subdirector de Gestión Escolar y uno Académico, así como maestros de la asignatura Inglés, Educación Física, de Taller de Lectura y Escritura, Enseñanza Artística, TIC y apoyo a la Educación Inclusiva.

En este sentido, de acuerdo a la información obtenida de cada centro escolar correspondiente a la Zona Escolar N° 205, tomando como base la Plantilla de Personal, haciendo énfasis en las nuevas figuras; de las 9 escuelas públicas se obtuvo que para noviembre de 2016, 8 contaban con Subdirector de Gestión Escolar, 8 con Subdirector Académico, 8 con Maestro de Taller de Lectura y Escritura, y 8 con Maestro de Aula de Medios o Promotor de TIC, asimismo todas cubiertas con Director y 143 docentes frente a grupo.

En la siguiente gráfica se puede observar la totalidad de escuelas que al momento de la investigación contaban con Figuras Educativas. Cabe mencionar que el centro de trabajo 09DPR5111A “Francisco Hernández Mercado”, sólo contaba con Maestro de Aula de Medios o Promotor de TIC, figura que le hacía falta a la escuela 09DPR1128Z “Gertrudis Armendáriz de Hidalgo”, de acuerdo a la Plantilla de Personal.

Nuevas Figuras Educativas



Gráfica 1. De las 9 escuelas primarias oficiales pertenecientes a la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, para noviembre de 2016 casi la totalidad estaba cubierta con las Nuevas Figuras propuestas mediante el programa “La Escuela al Centro.”

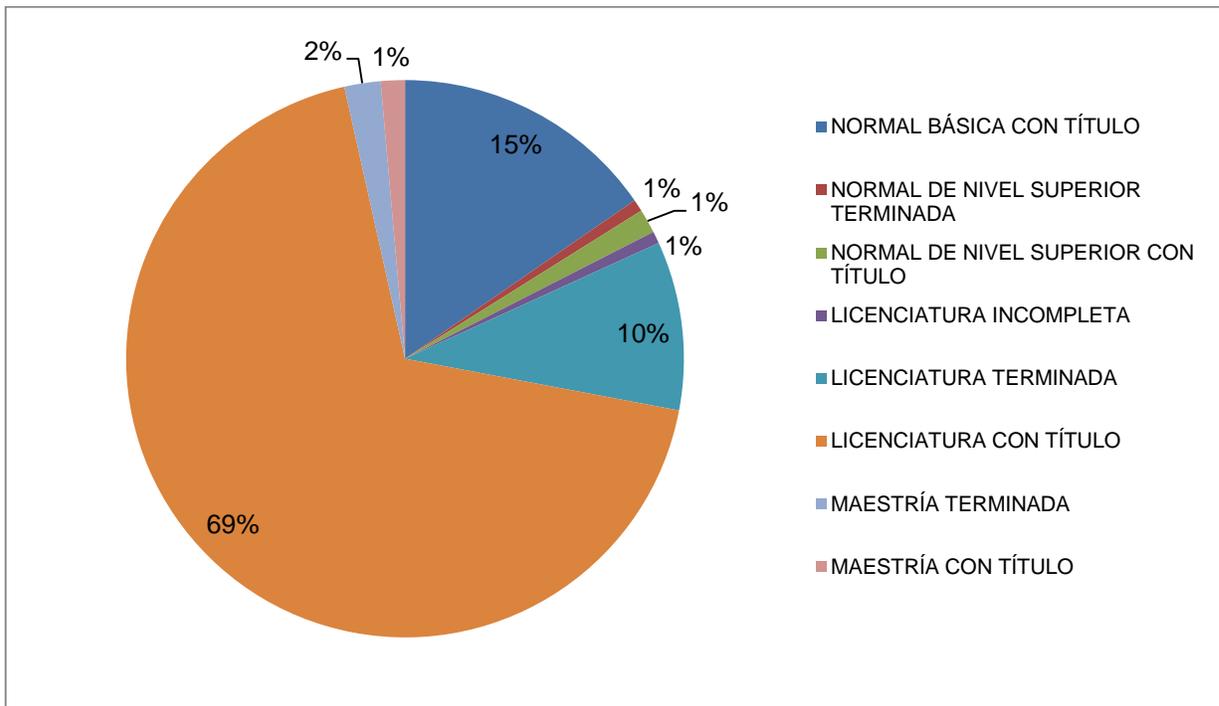
Por otra parte, al analizar el nivel de estudios de los 143 docentes frente a grupo, se pudo encontrar que 22 contaban con Normal Básica con Título, 01 con Normal de Nivel Superior Terminada, 02 con Normal de Nivel Superior con Título, 01 con Licenciatura Incompleta, 14 con Licenciatura Terminada, 98 con Licenciatura con Título, 03 con Maestría Terminada y 02 con Maestría con Título.²¹

Cabe mencionar que de acuerdo a lo establecido por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, un requisito indispensable para ingresar al Servicio Profesional Docente es contar con Licenciatura en Educación Primaria o con el Título de una Licenciatura a fin al área de conocimiento requerido por el nivel educativo,

²¹ Datos obtenidos de la Plantilla de Personal actualizada al mes de noviembre de 2016, por la Dirección de Educación Primaria N° 2.

siendo improcedente otra carrera. De esta manera se pueden observar en la siguiente gráfica los datos antes descritos, expresados en porcentaje.

Nivel de estudios del profesorado



Gráfica 2. Nivel de estudios de los docentes frente a grupo en las escuelas primarias correspondientes a la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero.

Al observar la gráfica, nos podemos dar cuenta que poco más de las dos terceras partes cuenta con Licenciatura con Título, esto es el 69%, que es uno de los requisitos que el sistema exige en la actualidad para poder ejercer la profesión docente. El 15% posee la Normal Básica con Título y el 10% tiene Licenciatura Terminada. Pero sin duda lo más destacable aquí es que pocos docentes han continuado con su preparación para obtener un nivel de posgrado como la Maestría.

2.2. POBLACIÓN MAGISTERIAL, INSCRITA EN EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL EN EL ÁREA GEOGRÁFICA DEL TEMA DE ESTUDIO E IMPACTO ACADÉMICO QUE SE PRESENTA EN EL ÁREA GEOGRÁFICA DEL TEMA DE ESTUDIO, DERIVADO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA QUE DESARROLLAN LOS PROFESORES BENEFICIADOS POR EL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL

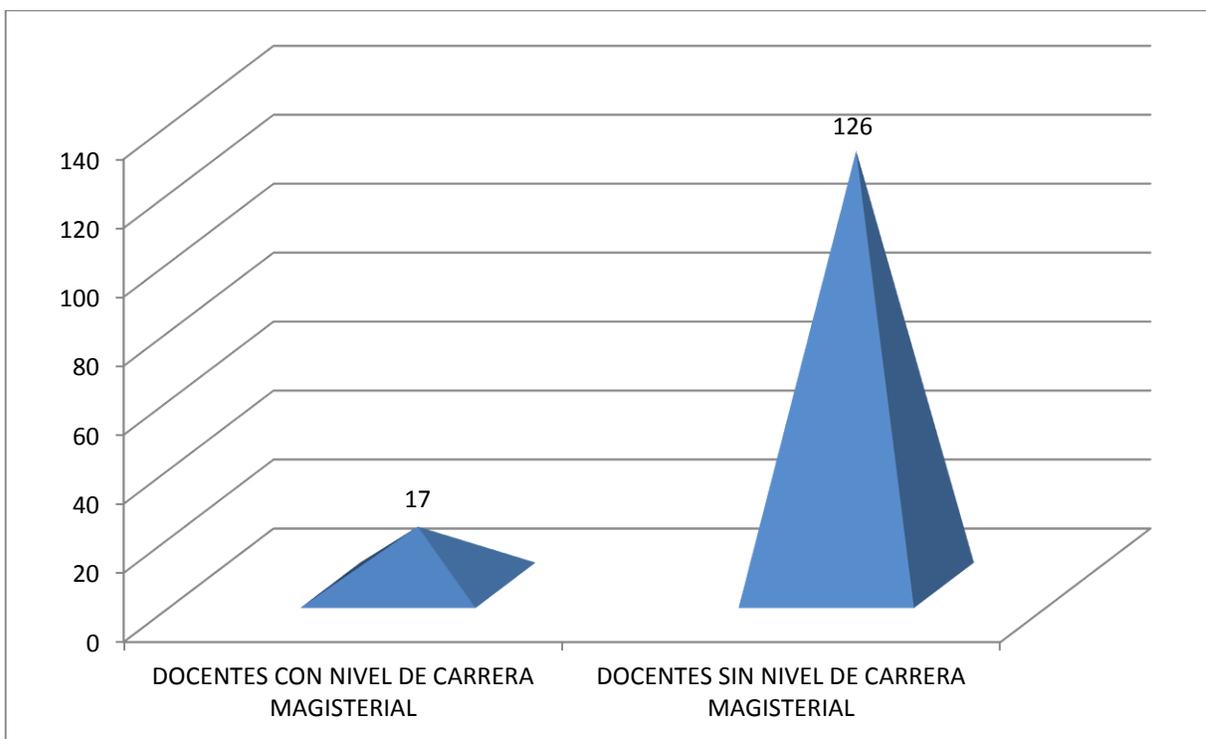
El Programa Nacional de Carrera Magisterial fue “*un sistema de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria*”²², que tuvo por finalidad contribuir a la mejora de la calidad educativa, profesionalizar a los docentes y otorgar estímulos por el desempeño de los profesores en función de los resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Debido a la importancia y relevancia que tuvo el programa, es importante identificar el total del profesorado frente a grupo que logró incorporarse y escalar algún nivel, lo cual significó mayor preparación, pero sobre todo mayores ingresos económicos por el estímulo otorgado, reflejado en el sueldo base del trabajador beneficiado.

En la siguiente gráfica se puede observar la cantidad de docentes que cuentan con nivel de Carrera Magisterial, programa que inició en 1992 y que permaneció hasta 2015, reemplazado por el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica, el cual se basa en la evaluación del desempeño docente y que de acuerdo a su informe, aumentará el 35 % del salario base a los profesores que alcancen el puntaje requerido.

²² Comisión Nacional SEP-SNTE. Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales. México, 2011. Pág. 7.

Docentes incorporados al Programa Nacional de Carrera Magisterial



Gráfica 3. Cantidad de docentes incorporados al Programa Nacional de Carrera Magisterial de 1992 a 2015, adscritos en escuelas primarias de la Zona Escolar N° 205.

Como se puede observar, sólo 17 de los 143 docentes frente a grupo se encuentran en algún nivel de Carrera Magisterial, la gran mayoría no cuenta con dicho beneficio, por lo que el 11.9% está incorporado, mientras que el 88.1% no tendrá la oportunidad de ingresar al programa debido a que culminó en mayo de 2015.

Uno de los factores contemplados para evaluar al docente que voluntariamente participaba para ingresar al programa, fue el aprovechamiento escolar de los educandos, donde se requería un puntaje mínimo en los resultados de pruebas nacionales como la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). En las últimas convocatorias, el aprovechamiento escolar de los alumnos equivalía al 50% del puntaje total. Por tal motivo, los docentes estaban obligados a obtener buenos resultados en el aula, lo cual quiere decir que los 17 profesores

incorporados al Programa de Carrera Magisterial, en su momento obtuvieron altos puntajes en pruebas nacionales, sin embargo no garantiza que lo sigan haciendo, de la misma manera tampoco se puede descartar que los maestros frente a grupo que no están incorporados al programa, obtengan buenos resultados, pues la participación en Carrera Magisterial siempre fue de manera voluntaria.

En este contexto, así como la política educativa actual propone un desarrollo de competencias en el alumnado, reflejado en el Perfil de Egreso de la Educación Básica, también el profesorado debe desarrollarse de manera integral, más que un requisito o regla implantada por el mundo globalizado, es una necesidad emergente la dotación de un cúmulo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como la práctica reflexiva e implicación crítica en este Siglo XXI. Por tal razón, es necesario revisar los diez grupos de competencias expuestas por Philippe Perrenoud:²³

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes;
3. Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación;
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo;
5. Trabajar en equipo;
6. Participar en la gestión de la escuela;
7. Informar e implicar a los padres;
8. Utilizar nuevas tecnologías;
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión;
10. Gestionar la propia formación continua.

Estas competencias son otro elemento a tomar en cuenta en el perfil del profesorado, que como podemos darnos cuenta, no cumple una función fácil como agente del

²³ Philippe Perrenoud. Diez nuevas competencias para enseñar. Madrid, Graó, 2004. Pág.168.

desarrollo social, por lo que requiere de actualización constante, responsabilidad y compromiso con la profesión.

2.3. MARCO INSTITUCIONAL DE ACTUALIZACIÓN Y CAPACITACIÓN DEL MAGISTERIO EN SERVICIO, DENTRO DEL ÁREA GEOGRÁFICA DE UBICACIÓN DEL TEMA

La profesionalización y actualización docente son elementos indispensables para que las nuevas teorías, paradigmas, métodos, conceptos e ideas sean implementados en el aula y se busque la mejora de resultados hacia la calidad de la educación. De la misma manera ayuda a que el docente se apropie de nuevos conocimientos y saberes que en esta sociedad cambiante son de gran utilidad para comprender a las nuevas generaciones y encaminarlas hacia un mejor porvenir.

En la Ciudad de México, los Centros de Maestros son los encargados de ofertar cursos de actualización del magisterio de manera oficial y con apego a lo que establece la Secretaría de Educación Pública, por lo que para poder entender a estos organismos se define que son:

- **Instituciones de un programa federal o recursos para que la autoridad educativa estatal mejore su sistema educativo.**
- **Lugares para la promoción y el desarrollo del Pronap²⁴ o herramientas para el desarrollo de las escuelas de educación básica.**
- **Espacios de una estructura externa a la educación básica o parte del servicio educativo regular en las entidades federativas.**
- **Instituciones de administración de la actualización o de desarrollo educativo de los planteles de preescolar, primaria y secundaria.**
- **Apoyo para el avance de los maestros en su Carrera Magisterial o para coadyuvar en la mejora progresiva de sus prácticas pedagógicas.**
- **Lugar para atender maestros interesados o para promover la conformación de colectivos docentes que aprenden en las escuelas.²⁵**

²⁴ Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.

²⁵ SEP. Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual. México, 2003. Pág. 9.

Existen dieciocho Centros de Maestros en la Ciudad de México, distribuidos en las diferentes Delegaciones, a los que pueden asistir los docentes de acuerdo a su domicilio y a la disponibilidad de fichas al momento de inscribirse en algún Curso, Diplomado o Taller.

Dentro del perímetro de la Delegación Gustavo A. Madero, se encuentran dos Centros de Maestros, los cuales por la región donde se ubican, les corresponden a los profesores de la Zona Escolar N° 205, aunque esto no es limitante para que puedan acudir a los dieciséis restantes, con el fin de actualizarse y profesionalizarse dotándose de herramientas que les permitan innovar en el aula, éstos son:

Nombre	Dirección
MARÍA LAVALLE URBINA	Calle Ferrocarril Hidalgo # 1119 Colonia Constitución de la República Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México Teléfonos: 57 53 59 61 ó 57-37-54-11 Correo Electrónico: cmmar@sep.gob.mx
BLANCA JIMÉNEZ LOZANO	Avenida Poniente 140 # 475 Colonia Nueva Vallejo Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México Teléfonos: 55 87 79 34, 55 87 80 18 ó 57 19 24 01 Correo Electrónico: cmbla@sep.gob.mx

Tabla 3. Centros de Maestros en la Delegación Gustavo A. Madero.

Otro espacio que puede tomarse en cuenta como medio de actualización y toma de decisiones entre el colectivo docente, es el Consejo Técnico Escolar (CTE), que se lleva a cabo de manera intensiva en agosto, una semana antes de iniciar el ciclo escolar; y de manera ordinaria, el último viernes de cada mes, o como lo establezca el Calendario del Ciclo Escolar vigente.

Anteriormente se venían dando juntas a través del Consejo Técnico Consultivo, pero en 2013 inició el CTE, cuyos propósitos generales son:

- **Revisar de forma permanente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover su mejora.**
- **Planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas a mejorar el logro de aprendizajes de los alumnos.**
- **Optimizar el empleo del tiempo y de los materiales educativos disponibles dentro y fuera del centro escolar.**
- **Fomentar el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas.**
- **Fortalecer la autonomía de gestión de la escuela a partir de la identificación, análisis, toma de decisiones y atención de las prioridades educativas del centro escolar y del involucramiento de las familias en el desarrollo educativo de sus hijos.²⁶**

A partir del CTE, los Directores, Subdirectores, Docentes Frente a Grupo, Maestros de Educación Especial, de Educación Física y de otras especialidades que laboran en el plantel, podrán identificar las situaciones que causan problemas y obstaculizan el desarrollo de competencias en los educandos, de tal manera que a través del trabajo colaborativo puedan diseñar y proponer soluciones.

De la misma manera, a través de la revisión y estudio de documentos enviados por la Administración Federal de Servicios Educativos en el DF, el CTE se convierte en un espacio de actualización docente, de diálogo y comunicación constante, de intercambio y de fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

Desde este panorama, los Centros de Maestros y el Consejo Técnico Escolar, son medios que permiten la profesionalización y actualización del magisterio en la Zona Escolar N° 205. Además de esto, existen otras instituciones particulares que brindan conferencias, talleres, cursos, diplomados, licenciaturas, maestrías y doctorados, pero requieren de un financiamiento propio de la persona que desea asistir y superarse profesionalmente.

²⁶ SEP. Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México, 2013. Pág. 10.

CAPÍTULO 3. UBICACIÓN GENERAL DE LA PROBLEMÁTICA

3.1. LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA

*“Sacarán del salón a maestros burros; tendrán 3 oportunidades para aprobar examen”*²⁷, fue el encabezado de una nota periodística de circulación nacional que hizo alusión al proceso de evaluación dirigida a profesores de Educación Básica, en el marco de la Reforma Educativa implementada por el Gobierno de la República, tema que ha dado mucho de qué hablar desde que se aprobó el Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente en septiembre de 2013, y que ha generado polémica y descontento en el gremio.

El término evaluación, ha tenido diversas conceptualizaciones a lo largo de la historia, cada definición se ha aplicado de acuerdo a las finalidades planteadas por quienes la ejecutan. Incluso desde los inicios de la educación formal, la interpretación de esta palabra no ha sido la misma que en la actualidad. La mayor coincidencia radica en el acto de emitir juicios de valor para determinar la calidad, la capacidad, lo positivo o negativo que ha resultado una acción o conducta ejecutada en un momento determinado.

En nuestro país, en los últimos años donde más ruido ha hecho este término es en el ámbito educativo, pues parece un modismo que llegó para quedarse. Esto no quiere decir que no se haya escuchado antes, sino que ahora adquiere mayor fuerza debido al discurso y la política educativa imperante, donde la evaluación no sólo enjuicia al

²⁷ Leticia Robles de la Rosa. México. Periódico Excélsior. 2013. En Periódico Excélsior, Sección Nacional en [<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/08/16/913853#view-1>] (Página consultada el 31 de marzo de 2016).

alumnado, sino que a todo el Sistema Educativo, recayendo el mayor peso en el profesorado, pues es a quien se le atribuyen los malos resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

La evaluación es un proceso complejo y más aún cuando debe aplicarse a personas que la llevan a cabo día con día en el aula, que la aplican a sus alumnos y a los procesos que ellos mismos realizan. Evaluar al profesorado no es cosa sencilla, pues de la misma manera que ellos la practican podrían solicitarla, pero ante la diversidad, es complicado satisfacer las necesidades de todos, así como sus intereses, y más difícil es lograr valorar sus competencias tomando en cuenta el perfil docente establecido.

Evaluar al profesorado ha sido una tarea ardua para el Sistema Educativo, sobre todo porque gran parte del gremio no está de acuerdo con el proceso evaluativo impuesto por la SEP en coordinación con el INEE, por tratarse de una serie de pruebas que no garantizan resultados verídicos y acordes con las capacidades docentes, pero sobre todo, por ser diseñado y aplicado por actores externos que poco conocen sobre los diferentes contextos a los que se enfrentan los maestros.

Las etapas establecidas para el proceso de evaluación del desempeño docente son cinco en total: Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza, Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos, Etapa 4. Planeación didáctica argumentada. Para los docentes de Secundaria que imparten la Asignatura Segunda Lengua: Inglés, se realiza una quinta etapa: Etapa 5. Evaluación complementaria. Segunda Lengua: Inglés;²⁸ las cuales no han sido bien vistas por el profesorado sobre todo por su carácter sancionador y poco formativo.

²⁸ SEP. Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. Op. Cit. Pág. 7.

El día 03 de marzo de 2016, fueron citados en las instalaciones de la SEP los profesores que resultaron sobresalientes en la Evaluación del Desempeño del ciclo escolar 2015-2016, con el propósito de recibir un reconocimiento de manos del Secretario de Educación Pública, por lo cual docentes de diferentes Estados de la República estuvieron presentes en el evento y algunos tomaron la palabra para mostrar su inconformidad ante el proceso evaluativo, demostrando que aun siendo los “mejores”, no están de acuerdo con dicha valoración.

La serie de inconformidades respecto a esta forma de evaluar se ha manifestado a través de paros de labores locales, estatales y nacionales, marchas, plantones, protestas y entre otros medios utilizados por el gremio magisterial, sobre todo por el efecto sancionador y los métodos utilizados para decidir quién sí y quién no es idóneo, pues se considera que los instrumentos son poco confiables, no arrojan los resultados reales y sólo se busca desprestigiar y despedir al profesorado, sin tener como objetivo principal el logro de la calidad educativa.

En este contexto, **la problemática educativa reside en la evaluación docente aplicada por la SEP en coordinación con el INEE**, para el caso de esta investigación, se sitúa en profesores de educación primaria en la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, la cual ocasiona una actitud negativa y no evalúa las competencias docentes reales que se manifiestan en el aula en relación con el perfil docente, obstaculizando la mejora continua de los maestros al no ser una evaluación formativa.

Ante este panorama, surgen algunas preguntas como ¿Qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿a quién evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar?, ¿dónde evaluar?, ¿con qué evaluar?, ¿quién debe evaluar? Cuestiones que podemos responder de acuerdo a nuestra experiencia y práctica docente, donde cada quien construirá su propia concepción de acuerdo a sus finalidades y a su interpretación de este proceso inacabado, pero es necesario contar con un marco teórico, referencial y legal, y el

conocimiento de los diversos contextos, lo cual servirá como base para actuar de la mejor manera posible y realizar una evaluación efectiva.

3.2. ESTADO DEL ARTE DE LA PROBLEMÁTICA

Resulta interesante realizar una revisión de autores que han trabajado con el tema de la evaluación, para el caso de este trabajo de investigación la temática va encaminada hacia la evaluación docente y aunque la mayoría de los teóricos hablan sobre la evaluación en el aula, específicamente para el alumnado, los fundamentos se refieren al mismo proceso de valoración de ciertas capacidades, habilidades, actitudes y valores o competencias que poseen los individuos.

María Antonia Casanova en su ***Manual de evaluación educativa***, menciona que la evaluación debe ser una estrategia de perfeccionamiento, para mejorar, apoyar, orientar, reforzar y en definitiva, para ajustar el sistema escolar. Así pues, dentro del Sistema Educativo identifica tres grandes ámbitos para aplicar la evaluación: la administración educativa, los centros escolares y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Realiza una tipología de la evaluación, clasificándola por su funcionalidad: sumativa y formativa; por su normotipo: nomotética, normativa criterial e idiográfica; por su temporalización: inicial, procesual y final; y por sus agentes: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; dándole mayor relevancia a la función formativa y sumativa de dicho proceso.

Propone que si la evaluación tiene que ser formativa, debe serlo su planteamiento, su metodología, su informe y la interpretación y utilización de los resultados obtenidos. Hace hincapié en un modelo evaluador y su metodología, quien desde el

paradigma cualitativo debe contemplar técnicas de recogida de datos como la observación, la entrevista y la encuesta; técnicas de análisis de datos como la triangulación y el análisis de contenido; además de instrumentos como el anecdotario, listas de control, escalas de valoración, cuestionarios, sociogramas, psicogramas, diario y grabaciones, para posteriormente realizar el informe. La vía que propone para evaluar la enseñanza es doble:

En primer lugar puede evaluarse la enseñanza a través de la evaluación de las unidades didácticas (su elaboración y aplicación en el aula) y de los aprendizajes que los alumnos alcanzan en cada una de ellas. En segundo lugar, mediante una reflexión personal sobre los indicadores pertinentes que pongan de manifiesto –individual o colegiadamente- hasta qué punto se corresponde lo que el profesor hace con lo que se considera adecuado hacer.²⁹

Por su parte, Julio H. Pimienta Prieto en su libro ***Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias***, realiza diversas conceptualizaciones sobre el término evaluación a lo largo de la historia, describe diversos modelos de evaluación educativa como el Tyleriano, el Modelo Científico de Suchman, el Iluminativo y Holístico, entre otros.

Este autor menciona que la evaluación debe ser un proceso de mejora, que tenga validez y confiabilidad, donde se lleve a cabo la heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación e incluso la metaevaluación. Propone una serie de métodos y recursos como la observación, la entrevista, la encuesta, los portafolios, cuestionarios, escalas, exámenes, guías estructuradas y no estructuradas; para recopilar información y evaluar los aprendizajes.

El autor Carlos Rosales en su obra ***Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos***, menciona que la evaluación debería ser progresivamente interna, realizada por quienes participan en

²⁹ María Antonia Casanova. Manual de evaluación educativa. 2ª Ed., Madrid, Editorial La Muralla, S.A., 1997. Págs. 189-190.

el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde la reflexión propia retome relevancia, haciendo hincapié en que el docente evalúe su desempeño, el alumno sus aprendizajes y las autoridades educativas sus funciones. Propone que la evaluación interna se complemente con la evaluación externa, lo cual implicaría tener una visión más completa y profunda de la realidad.

De acuerdo a este autor, la evaluación debe contemplar los objetivos planteados, el contenido didáctico, los aprendizajes, los recursos utilizados durante la enseñanza, la metodología y al profesor mismo. *“La evaluación ha de progresar en el sentido de ser más interna, global, individualizada y contextual.”*³⁰ Además, hace una diferenciación en los tipos de evaluación en sumativa, diagnóstica y formativa.

Rosales propone una serie de criterios para la evaluación docente, *“dentro de un contexto de evaluación formativa, el objetivo más general, como punto de partida, viene a ser el logro de un progresivo perfeccionamiento del profesor como persona y como docente”*³¹, afirma el investigador, quien parte de tres puntos fundamentales: objetivos de la evaluación, áreas de evaluación y los métodos de evaluación.

Por otro lado, en el ***Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias Docentes***, coordinado por la Doctora Tere Garduño Rubio, se destaca la importancia de realizar una revisión y autoevaluación sobre el quehacer profesional docente, se presenta un instrumento que apoya en las reflexiones que realiza todo profesor sobre su quehacer educativo. Se parte de la conceptualización de competencias y competencias docentes, organizándolas en seis Ejes interdisciplinarios que representan diversos aspectos para describir y evaluar la función docente, los cuales son: saberes pedagógicos, organización de la enseñanza, comunicación, interacción social, intervención psicopedagógica y desarrollo profesional.

³⁰ Carlos Rosales. Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos. Op. Cit. Pág. 10.

³¹ *Ibid.* Pág. 81.

Dicho documento muestra tablas de competencias e indicadores de acuerdo a los ejes interdisciplinarios para que el docente se evalúe conforme a una escala, lo cual permite identificar debilidades y fortalezas, reflexionar sobre la práctica y buscar la transformación profesional.

Por su parte, el investigador Pedro Ravela, en el documento ***La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales***³², menciona que el rechazo a la evaluación parece formar parte de la cultura docente, que la evaluación externa y la evaluación del desempeño docente son resistidas y rechazadas por algunas razones que en ocasiones son legítimas, como el hecho de que muchos sistemas de evaluación están mal diseñados e implementados, lo cual genera más problemas que beneficios.

La evaluación, comenta el autor, ha sido confundida y poco distinguida en una u otra, por ejemplo, la evaluación formativa dirigida a propiciar el aprendizaje de los docentes y la mejora de sus prácticas; y la evaluación con consecuencias destinada a calificar o clasificar al docente, a entregarle un reconocimiento salarial, trasladando la lógica de la empresa al ámbito educativo.

Ravela presenta una propuesta de sistema de evaluación y de carrera docente articulados:

En primer lugar, es preciso construir un marco conceptual apropiado y de amplia aceptación acerca de qué es buen desempeño docente. Ello requiere el involucramiento de la profesión docente. En segundo término, la legitimidad del sistema se apoya sobre el diseño de un conjunto de instrumentos y procedimientos de alta calidad técnica, que den lugar a procesos de evaluación rigurosos, válidos, justos y reconocidos como legítimos por el cuerpo docente. En tercer lugar, es necesario constituir progresivamente un cuerpo de evaluadores cuya idoneidad sea ampliamente reconocida. Con el paso del tiempo, el propio sistema permitirá identificar a docentes expertos para que actúen como evaluadores.³³

³² En: Elena Martín., et al. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid, Fundación Santillana, 2012. Pág. 113.

³³ Pedro Ravela. *La evaluación del desempeño docente para el desarrollo de las competencias profesionales*. En: Elena Martín., et al. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Op. Cit. Págs. 123-124.

Además destaca algunos instrumentos para la evaluación del desempeño docente como: informes del desempeño docente en los centros educativos, pruebas de dominio de los conocimientos disciplinares, pruebas de didáctica de dichas disciplinas, carpetas o portafolios con muestras de diversas facetas del trabajo, observación del docente en el aula y, entrevista en detalle por parte de los evaluadores entrenados en la tarea. Dicho autor afirma:

Abrir realmente el aula a los pares y a supervisores u orientadores pedagógicos requiere de un dispositivo de evaluación sin consecuencias funcionales que puedan constituir amenazas para el evaluado, pues esto, si bien legítimo para otra finalidad, pervierte la finalidad formativa. Si el docente va a ser calificado de algún modo, el carácter formativo de la evaluación se esfuma.³⁴

El investigador, Felipe Martínez Rizo en el texto ***La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo***³⁵, expone la complejidad de evaluar un sistema educativo, lo cual implicaría valorar el rendimiento de los alumnos, de los maestros, directivos y personal de apoyo, el currículo, los materiales educativos, los planteles, etc., y marca la evaluación no como un fin, sino como un medio para contribuir a la mejora educativa.

Para el caso de la evaluación de los maestros como parte del sistema educativo menciona:

La valoración integral de la calidad de un maestro solo podrá resultar del contacto amplio de un profesional competente con el evaluando, para reunir pruebas sólidas de su desempeño: ese profesional es el director de escuela. Las pruebas estandarizadas pueden ser útiles para la evaluación de maestros, pero solo sus resultados no son suficientes, por los numerosos factores que inciden en el rendimiento escolar.³⁶

³⁴ Íbid. Pág. 125.

³⁵ En: Elena Martín., et al. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Op. Cit. Pág. 27.

³⁶ Felipe Martínez Rizo. *La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo*. En: Elena Martín., et al. *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Op. Cit. Pág.33.

Martínez Rizo destaca que el hecho de evaluar bien a un docente implica observar su trabajo en el aula, revisar cómo prepara sus clases y cómo retroalimenta a sus alumnos. Además, que una evaluación integral sólo la pueden realizar los actores cercanos con las competencias y el tiempo necesarios para tal tarea.

Por su parte, Zulma Perassi en su texto ***La evaluación en educación: un campo de controversias***, destaca que la evaluación abarca, el microespacio del aula, el mesoespacio de la institución y el macroespacio del sistema educativo. De acuerdo a su planteamiento, la evaluación dejó de ser una problemática de indagación de investigadores para convertirse en una preocupación política.

Derivado de sus investigaciones realizadas, en varios países las organizaciones responsables del sistema de evaluación a escala nacional, son entidades gubernamentales que trabajan en forma aislada y frecuentemente divorciadas de otras unidades burocráticas del propio Ministerio de educación, lo cual produce una línea de tensión que impide un verdadero aprovechamiento de la información que produce la evaluación. Los sistemas nacionales de evaluación tienen la necesidad de conocer el estado o situación de su sistema educativo, por tanto resultaría obvio que la información obtenida mediante la evaluación, les permitiera buscar vías de mejora para un buen funcionamiento de su sistema, pero en muchas ocasiones esta idea no se lleva a la práctica.

Hace hincapié que en algunos casos los resultados no son conocidos por los actores escolares o llegan tarde para su análisis, esto da como consecuencia que el sistema evaluativo no logre construir un valor formativo a sus intervenciones; y que los resultados muchas veces son utilizados por los gobiernos para exhibir y premiar a las escuelas, lo cual trae consigo al menos dos consecuencias: desvirtúa el sentido esencial de la evaluación ejerciendo presión para que las escuelas luchen por los primeros lugares y; reduce la complejidad de calidad educativa a un puntaje que refleja sólo parcialmente una dimensión de la misma.

Dentro del marco de las evaluaciones internacionales, destaca que de acuerdo al informe de 1998, en América Latina existen cuatro problemas que provocan las brechas en la calidad, cantidad y equidad en la educación, que son: la falta de estándares, la falta de responsabilidad por los resultados, la mala calidad de la enseñanza y la poca inversión en educación.

En relación con la evaluación del desempeño docente en su obra destaca que “*el problema central que poseen las evaluaciones docentes, se relaciona con el uso que la administración y la estructura burocrática del sistema, pueden hacer de los informes elaborados*”³⁷, y que la evaluación del desempeño va de la mano con el pago de incentivos en muchos países. Además que, según algunos estudios, los docentes aceptan como evaluadores a las autoridades donde laboran, pero no le dan legitimidad a las valoraciones que hacen sobre ellos sus compañeros, alumnos o padres de familia.

Marca como polo de tensión la valoración del desempeño docente, acción que no es habitual que se lleve a cabo desde el equipo colectivo; y que los resultados alcanzados por cada profesor pueden estar condicionados por la perspectiva del evaluador que le haya tocado, lo cual genera tensión. En definitiva, propone “*asumir el desafío de ir avanzando en la construcción de una nueva cultura de la evaluación.*”³⁸

El autor Felipe Martínez Rizo, en su texto ***Hacia un Sistema Nacional de Evaluación Educativa***, menciona que para diseñar evaluaciones que den cuenta adecuadamente de la realidad del sistema educativo, es preciso tener presentes al menos tres puntos: la complejidad del objeto a evaluar, los propósitos a alcanzar y las características de los acercamientos a usar. Donde estos últimos deben ser diversos para tener un mejor panorama sobre la realidad.

³⁷ Alejandra Schultmeyer, 2004. Citada por Zulma Perassi. La Evaluación en Educación: Un campo de controversias. Argentina, Coediciones: Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE, San Luis, 2008. Pág.30.

³⁸ Zulma Perassi. La Evaluación en Educación: Un campo de controversias. Op. Cit. Pág. 84.

Dicho investigador especifica que evaluar el Sistema Educativo Mexicano es muy complejo y que además de los resultados de los alumnos, se debe tomar en cuenta la evaluación del currículo, de los maestros y directivos, de los planteles y del sistema. *“Los esfuerzos por desarrollar un sistema de evaluación deberán tener como punto de partida el principio de que la evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio que cobra sentido en función de un propósito más amplio: el de contribuir a la mejora educativa”*³⁹, concretiza el autor.

Para el caso de la evaluación docente, menciona que es indispensable llevarla a cabo de manera regular para realizar una retroalimentación sin consecuencias fuertes, a lo que denomina como evaluación formativa y; aplicarla en momentos definidos con consecuencias fuertes para su permanencia y su promoción, siendo una evaluación sumativa; donde los resultados de los alumnos no deben ser un indicador para definir la calidad del docente, debido a que los aprendizajes de los estudiantes están determinados por diversos factores.

La evaluación de maestros no puede basarse sólo en la aplicación de instrumentos estandarizados, ni sólo en los resultados de los alumnos, sin tener en cuenta otros aspectos que implican el uso de acercamientos más intensivos, como los portafolios de evidencias, así como la intervención de directores y supervisores.⁴⁰

De acuerdo a Martínez Rizo, dentro del proceso evaluativo hay que tener en cuenta ciertos riesgos y evitarlos como: la inadecuada planeación, la inadecuada implementación, el inadecuado análisis de los resultados, la inadecuada difusión y el inadecuado uso de los mismos. Por lo que, para evitar estos riesgos es necesaria la adecuada capacitación de los organismos de evaluación.

³⁹ Felipe Martínez Rizo. Hacia un Sistema Nacional de Evaluación Educativa. México, Centro de Documentación sobre educación, ITESO, 2008. Pág. 3.

⁴⁰ *Ibid.* Pág. 7.

Por otro lado, Patricia McLauchlan Arregui en su texto ***Difusión y uso de resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina***⁴¹, de acuerdo a sus investigaciones, a partir de los años noventa la mayoría de los países de América Latina empezaron a diseñar e implementar evaluaciones a gran escala y realizar análisis estadísticos de datos recogidos. Sin embargo, menciona que mientras algunos están trabajando para mejorar los instrumentos y los procesos, no falta quien esté más preocupado por hacer usos no válidos de las evaluaciones. Por ejemplo, usar los malos resultados para desprestigiar a la administración anterior.

Ante los usos negativos que se le ha dado a la evaluación, la autora recomienda informar siempre de modo transparente, evitar usar los resultados con fines propagandísticos, que el sistema de medición reconozca que está abierto a la mejora, evitar la búsqueda de culpables, responsabilizar a toda la sociedad en general y capacitar a la prensa de manera que en lugar de evidenciar los resultados, realice una noticia educativa y una crítica constructiva.

La investigadora hace énfasis en el esquema competitivo que se ha dado a través de la evaluación, lo cual ha sido determinante para otorgar incentivos por el desempeño docente y realizar *rankings* nacionales de centros escolares, a partir de los cuales dan opción a los padres para elegir a qué escuela deben llevar a sus hijos.

No se sabe realmente si el esquema competitivo ha servido o no para estimular mejoras en el sistema ni en las escuelas municipales subvencionadas que atienden a los pobres, mientras que parecería que las escuelas de administración privada han tendido a responder seleccionando estudiantes con mayores probabilidades de éxito antes que con mejoras en la calidad. También se achaca a la libre elección de escuela el incremento en la brecha entre los pobres y los más ricos, la desmoralización de los “perdedores”, la “enseñanza para las pruebas” y la reducción del currículo, así como la generación de algunas prácticas corruptas.⁴²

⁴¹ En: Elena Martín., et al. Avances y desafíos en la evaluación educativa. Op. Cit. Pág. 147.

⁴² Patricia McLauchlan Arregui. Difusión y uso de resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina. En: Elena Martín., et al. Avances y desafíos en la evaluación educativa. Op. Cit. Pág. 156.

La autora menciona que las evaluaciones a gran escala tendrán impacto en la medida que los resultados sean utilizados para diseñar, implementar y evaluar estrategias y planes de mejoramiento escolar; así como para promover oportunidades de desarrollo profesional para docentes. Siendo estos algunos de los desafíos de la evaluación educativa.

En 2011, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, emitió el documento: ***Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México***, en el cual menciona que:

Los maestros son vitales para el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, es difícil mejorar lo que no se mide. Por tanto, un proceso equitativo y confiable de evaluación de los maestros en servicio debería permitir que los maestros de todos los niveles del espectro de desempeño puedan mejorar, ser reconocidos y contribuir a los resultados educativos generales.⁴³

Dicho documento hace hincapié en que México debe establecer una serie de estándares para el profesorado y la importancia de desarrollar un marco de evaluación de los maestros en servicio, el cual ha de ser amplio, transparente y equitativo; y asegurarse que cumpla con los niveles mínimos de desempeño profesional y de resultados.

De acuerdo con la OCDE, los dos principales objetivos de la evaluación docente son: obtener buenos resultados educativos, siendo la meta final de la enseñanza, y evaluar el proceso de enseñanza. Por lo cual los sistemas de evaluación docente deben ser capaces de identificar la eficiencia y la eficacia en la enseñanza, partiendo de estándares sólidos, a través de un sistema justo, transparente, objetivo y creíble para el profesorado, por lo que para dicho proceso es indispensable contar con evaluadores capacitados y competentes.

⁴³ OCDE. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México. París, OECD Publishing, 2011. Pág. 14.

En el año 2013, en México se aprobó el ***Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente***, siendo un marco normativo para regular el servicio profesional docente en Educación Básica y Media Superior; establecer los perfiles, parámetros e indicadores del servicio profesional docente; regular los derechos, obligaciones y sanciones derivadas de dicho servicio; asegurar la transparencia y la rendición de cuentas en el servicio; establecer los criterios y condiciones para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio; establecer los propósitos del servicio profesional docente, como son: mejorar la calidad de la Educación, mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas; y asegurar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente.

Dicho documento marca la obligatoriedad de la evaluación, así como el procedimiento para la imposición de sanciones. Se considera que la evaluación interna debe ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional docente. Siendo este marco legal el que rige actualmente al profesorado mexicano y que tanta polémica ha causado.

3.3. DELIMITACIÓN DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los problemas existentes en el ámbito educativo son diversos y todos surgen con base a un contexto, a un entorno, un ambiente, a unos factores que los determinan y permiten su nacimiento y expansión, afectando a la población que interactúa en el día a día, obstaculizando el desarrollo de un plan, de una estrategia, de ciertos valores y actitudes, la adquisición de habilidades, conocimientos o competencias que contribuyan al perfeccionamiento personal y profesional.

Para el caso de esta investigación, como ya se ha venido comentando, la problemática reside en la evaluación docente, en las formas, la metodología y los instrumentos empleados al ser aplicada al profesorado en servicio para valorar su desempeño en la función y determinar su permanencia. Lo cual da como resultado una negativa ante dicho proceso, por el efecto sancionador y el inadecuado diseño del modelo evaluativo.

Este problema se da en todo México, puesto que el sistema de evaluación es nacional, pero el presente trabajo de investigación se enfoca en la Delegación Gustavo A. Madero, en la Zona Escolar N° 205, correspondiente a la Dirección de Educación Primaria N°2, donde los principales actores son los maestros frente a grupo de las Escuelas Públicas de dicha demarcación.

Ante este panorama, surge la pregunta: **¿Cómo lograr que los profesores frente a grupo de la Zona Escolar N° 205, cambien su actitud negativa hacia la evaluación y la tomen como un medio para desarrollar competencias docentes que permitan transformar su práctica educativa?** A la que se le dará respuesta con base en la investigación y mediante una propuesta de intervención educativa resultante de este trabajo investigativo.

3.4. HIPÓTESIS DE TRABAJO

En la vida cotidiana muchas veces nos hemos encontrado ante situaciones en las que suponemos algo y estamos dispuestos a comprobarlo, los resultados pueden ser lo que esperábamos o totalmente contrarios a lo previamente establecido. En el presente trabajo de investigación surge la necesidad de plantear una hipótesis que sirva de guía en el proceso, para establecer relaciones entre los hechos y explicar por qué se producen.

3.4.1. CONCEPTO DE HIPÓTESIS

A lo largo de nuestra vida y sobre todo en el contexto de la experimentación, donde se utiliza el método científico, hemos escuchado o visto en los textos la palabra “hipótesis”, de la cual nos formamos un concepto en el pensamiento, tenemos una idea sobre su significado y la entendemos para los fines que sea utilizada. En el presente trabajo de investigación es preciso conceptualizarla para elaborar una formulación de la misma tomando como base su significado.

Las hipótesis *“Son las guías para una investigación o estudio. Las hipótesis indican lo que tratamos de probar y se definen como explicaciones tentativas del fenómeno investigado; deben ser formuladas a manera de proposiciones. De hecho, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación.”*⁴⁴

Desde este panorama las hipótesis pueden ser entendidas como conjeturas o juicios que se establecen en forma de proposición afirmativa. *“Dentro de la investigación científica, las hipótesis son proposiciones tentativas acerca de las relaciones entre*

⁴⁴ Roberto Hernández Sampieri., et al. Metodología de la investigación. 4ª Ed., México, Mc Graw- Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V., 2006. Pág. 122.

dos o más variables y se organizan en conocimientos organizados y sistematizados.”⁴⁵

3.4.2. DEFINICIÓN DE LA HIPÓTESIS

La hipótesis que guiará el presente trabajo de investigación es la siguiente:

A través de la evaluación bajo un modelo transdisciplinar que se lleve a cabo en la Zona Escolar N° 205 de la Delegación Gustavo A. Madero, CDMX, es posible que los profesores frente a grupo desarrollen competencias docentes, transformen su práctica educativa y adquieran una actitud positiva hacia la evaluación.

3.5. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO

Una vez definida la hipótesis, siendo el eje central que guiará la investigación, es preciso desglosarla en variables, la independiente y las dependientes, por tal motivo es indispensable entender el concepto y definición de éstos términos, lo cual se hará en el siguiente punto.

⁴⁵ Roberto Hernández Sampieri., et al. Metodología de la investigación. México, Mc Graw- Hill/ Interamericana de México, S.A. de C.V., 1991. Pág. 77.

3.5.1. CONCEPTO Y DEFINICIÓN DE VARIABLE

En el ámbito de la investigación, se dice que “una **variable** es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse... El concepto de variable se aplica a personas u otros seres vivos, objetos, hechos y fenómenos, los cuales adquieren diversos valores respecto de la variable referida.”⁴⁶

Desde este panorama al hablar de hipótesis en una investigación “La variable independiente es la que se considera como supuesta causa en una relación entre variables, es la condición antecedente, y al efecto provocado por dicha causa se le denomina variable dependiente (consecuente).”⁴⁷

En el siguiente apartado se definirá a cada una de ellas tomando como base la hipótesis planteada.

3.5.2. LA VARIABLE INDEPENDIENTE

Como ya lo habíamos comentado, la variable independiente es aquella cuyo valor no depende de otra variable, es la causa del fenómeno estudiado. En este caso particular dicha variable independiente sería:

A través de la evaluación bajo un modelo transdisciplinar que se lleve a cabo en la Zona Escolar N° 205 de la Delegación Gustavo A. Madero, CDMX...

Siendo este el elemento causal, quien ejercerá una consecuencia reflejada en las variables dependientes.

⁴⁶ Roberto Hernández Sampieri., et al. Metodología de la investigación. 4ª Ed. Op. Cit. Págs. 123-124.

⁴⁷ *Ibid.* Pág. 161.

3.5.3. LAS VARIABLES DEPENDIENTES

En el presente apartado se definirán las variables dependientes, que para esta investigación son tres, y como ya se había mencionado, son aquellas cuyos valores dependen de los que tome otra variable. Son las variables de respuesta que se observan en el estudio y que podrían estar influidas por los valores de las variables independientes, estas son:

...es posible que los profesores frente a grupo desarrollen competencias docentes...

...transformen su práctica educativa...

y

...adquieran una actitud positiva hacia la evaluación.

De esta manera quedan definidas las variables dependientes tomando como base la hipótesis que guiará la investigación, y cuyos resultados dependen de los efectos que genere la variable independiente.

3.6. OBJETIVOS

Tanto en el ámbito educativo como en el empresarial, político y social, antes de ejecutar ciertas acciones, de echar a andar un plan, se deben plantear los alcances que se desean lograr, a lo que se pretende llegar, es decir, establecer los objetivos, los cuales deben ser claros y coherentes con el trabajo que se va a llevar a cabo. En el presente trabajo de investigación es preciso definirlos, con la intención de tener bien claras las finalidades y no perderse en el proceso.

Para determinar los objetivos es sumamente importante identificar y comprender su significado, así como sus principales características, para que a partir de ello la redacción de los mismos contenga los elementos esenciales y queden asentados de manera adecuada y acordes con el trabajo de investigación.

3.6.1 CONCEPTO DE OBJETIVO

De acuerdo a las diversas conceptualizaciones que se hacen sobre los objetivos, entendidos en el sentido de causa final, para los efectos de este trabajo se entendería que los **“Objetivos de investigación Tienen la finalidad de señalar a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio.”**⁴⁸

Otro concepto refiere a que:

Los objetivos constituyen la meta hacia la cual está orientada la investigación. La descripción de estos debe ser clara y concisa, y hay que tener especial cuidado en la selección de los verbos que describen la acción que se pretende lograr (por ejemplo conocer, evaluar, comparar, determinar, etc.). Si es posible jerarquice los objetivos.⁴⁹

En este contexto de establecer las aspiraciones y finalidades traducidas como objetivos, se debe tomar en cuenta la escritura de los mismos con verbos en infinitivo y jerarquizarlos en un objetivo general y los objetivos particulares que determinarán el punto de llegada del presente trabajo de investigación, tal y como se muestra en los siguientes dos puntos.

⁴⁸ Roberto Hernández Sampieri., et al. Metodología de la investigación. 4ª Ed. Op. Cit. Pág. 47.

⁴⁹ Ignacio Méndez Ramírez., et al. El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis. 2ª Ed., México, Trillas, 1990. Pág. 30.

3.6.2. EL OBJETIVO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Para el caso del presente trabajo de investigación el objetivo general es:

- **Plantear una propuesta de intervención educativa basada en un modelo de evaluación transdisciplinar, dirigida a profesores frente a grupo, de la Zona Escolar N° 205, Delegación Gustavo A. Madero, CDMX, que contribuya al desarrollo de competencias docentes para transformar la práctica educativa y se adquiera una actitud positiva hacia la evaluación.**

3.6.3. LOS OBJETIVOS PARTICULARES DE LA INVESTIGACIÓN

- Identificar los principales factores que influyen en los resultados de los profesores respecto a la evaluación implementada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Detectar las principales causas del por qué los profesores ven de forma negativa la evaluación del desempeño y cómo influye en sus resultados y su formación.
- Diseñar un modelo evaluativo dirigido a profesores de educación primaria en servicio, en la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero.
- Definir los instrumentos de evaluación que contribuirán a la valoración de las competencias docentes.

- Establecer la forma en que será implementado el proceso evaluativo, los actores encargados de evaluar, el análisis de los resultados y los procesos posteriores a la evaluación.
- Realizar la programación de tiempos y espacios en que se debe llevar a cabo el proceso evaluativo a los profesores en servicio.
- Elaborar un modelo evaluativo dirigido a Directores de escuelas primarias para dar a conocer la propuesta y asimismo la implementen en sus escuelas evaluando a sus maestros frente a grupo.

CAPÍTULO 4. EL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. POLÍTICA EDUCATIVA, CONTEXTO INTERNACIONAL

La educación de nuestro país, México, al igual que la del resto del mundo, se ha caracterizado por la implementación de nuevos conceptos, ideas, formas de pensar, modelos, paradigmas, procesos, discursos y más discursos que al final, llegan a un objetivo, el desarrollo de la sociedad, que para bien o para la satisfacción de intereses particulares de la minoría dominante, avanza y se transforma con la utilización de nuevos materiales educativos que se implementan en las aulas para lograr las finalidades planteadas.

En este sentido, el currículo se modifica constantemente, en gran medida por disposiciones gubernamentales que obedecen a las reglas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y otras instituciones que imponen su hegemonía en la globalidad.

Las políticas educativas implementadas por cada nación responden al tipo de ciudadano que se desea formar. Víctor Gallo, define la política educativa como “*el conjunto de disposiciones gubernamentales que con base en la legislación en vigor forman una doctrina coherente y utiliza determinados instrumentos administrativos para alcanzar los objetivos fijados al Estado en materia de educación...*”⁵⁰ Desde este panorama, en el presente apartado del trabajo de investigación, se realizará un recorrido cronológico por el contexto internacional para identificar el origen y comprender las principales conceptualizaciones que han impactado a nivel mundial

⁵⁰ Víctor Gallo. Política Educativa en México. México, IFMC-SEP-Editorial Oasis S.A., 1966. Pág. 11.

en la implementación de políticas educativas adoptadas por los gobiernos locales y su relación con la evaluación docente, que es el tema de estudio de esta investigación.

4.1.1. LA GLOBALIZACIÓN

Educar en y para el Siglo XXI, representa hoy un desafío mayor para los sistemas educativos nacionales en el mundo. Los cambios repentinos y acelerados que ha sufrido la sociedad en los últimos años a nivel mundial, han provocado la implementación de políticas educativas y la adopción de modelos utilizados por otros países para insertarse en la globalidad.

La aceleración tecnológica gana terreno y funge como un medio de información, que para su adecuado uso es necesaria la participación del docente mediador lo suficientemente capacitado, para poder aprovechar los beneficios derivados de un mundo marcado por la era digital, por las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Las finalidades de la educación se han ido modificando, transformando y adecuando de acuerdo al contexto actual, producto de la globalización, entendida como *“el proceso que lleva a la homogeneización de formas de concebir el mundo, creencias, sistemas políticos, sociales, económicos, instituciones, valores, técnicas, costumbres, modas y otros muchos aspectos de la realidad cultural.”*⁵¹

La globalización es una palabra de múltiples sentidos y usos, pero sin duda *“las políticas globalizadoras tienden a uniformar la vida de amplios espacios geográficos,*

⁵¹ Miguel León-Portilla. Pueblos originarios y globalización. México, El Colegio Nacional, 1997. Pág. 10.

su generalización se realiza en función de los intereses de los grupos dominantes, que son universalizados por la comunicación a través de los medios.”⁵²

En el tema de estudio del presente trabajo de investigación, la evaluación docente, también se han observado cambios muy notorios respecto a las formas, instrumentos, reglas y la preparación que se exige hoy día para poder impartir clases en un aula. En nuestro país, como en otros, el establecimiento de políticas encaminadas a evaluar el desempeño docente es una realidad, donde la posibilidad de incorporación, permanencia y promoción depende de la aprobación de pruebas diseñadas y estandarizadas, aplicadas bajo un sistema controlado y sancionador, idea que no necesariamente nació en México, sino que es también producto del virus llamado globalización.

México como miembro de la OCDE, ha impulsado reformas que han impactado sobre todo en el ámbito educativo, el currículo se ha modificado en gran medida por disposiciones gubernamentales que obedecen a las reglas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, del Banco Mundial (BM), del Fondo Monetario Internacional (FMI), de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y otras instituciones que imponen su hegemonía en la globalidad, apropiándose de modelos que consideran eficaces para garantizar la formación de ciudadanos de calidad.

Desde este panorama, la evaluación docente se ha vuelto una moda que llegó para quedarse en el Sistema Educativo Mexicano, y continuará su trayecto llevándose de paso a todos aquellos que no cumplan con los requisitos establecidos, sin importar que el modelo de valoración vigente no se dirija a la observancia de las verdaderas competencias profesionales. Éste dejará de existir hasta que otro modelo surgido de la globalización lo sustituya o hasta que los gobernantes, los intelectuales, los

⁵² David Pedraza Cuellar. Política de la educación en el México contemporáneo. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2010. Pág. 84.

estudiosos de la educación, los investigadores o los propios docentes diseñen un medio más eficaz para evaluar al nuevo docente mexicano en y para el Siglo XXI.

4.1.2. DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE EDUCACIÓN PARA TODOS Y EL MARCO DE ACCIÓN PARA SATISFACER LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE

Los esfuerzos por conceptualizar y definir las finalidades educativas a nivel mundial, han trazado el camino para que las naciones garanticen el acceso, un mejor servicio, la formación de ciudadanos y la obtención de mejores resultados. En 1990 la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, planteó la necesidad de asegurar el acceso universal a la escuela de todas las personas. En su artículo 1 se estableció que “*Cada persona — niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje*”⁵³, poniendo especial atención en la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas, conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes.

En dicha conferencia además se planteó la necesidad de determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados, esfuerzos que continúan su trayecto al día de hoy después de más de veinticinco años de su propuesta.

Una consecuencia importante de la concentración en la adquisición del aprendizaje es la necesidad de elaborar sistemas eficaces para evaluar el rendimiento de los individuos y de los mecanismos de instrucción. Los datos

⁵³ UNESCO. Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York, UNESCO, 1990. Pág. 8.

resultantes de la evaluación de los procesos y de los resultados deberían servir de base a un sistema de información administrativa para la educación básica.⁵⁴

La Conferencia de Jomtien, convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, representó sin duda alguna un acontecimiento puntual y significativo en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación.

Las finalidades encaminadas a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos marcaron la preocupación mundial, lo cual ha generado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

En el proceso de persecución de la meta fijada, la Educación para Todos, se estableció un calendario indicativo de ejecución para el decenio de 1990, a través del cual se plantearon algunas fases indicativas que contribuyeran a dar seguimiento y que cada país se comprometiera a fijar sus propios objetivos y metas, y plantear su plan de acción para alcanzarlos. Asimismo se programaron periodos de evaluación de los logros de manera intermedia por parte de los gobiernos, las organizaciones y los organismos de desarrollo, hasta llegar a la Evaluación de la Educación para Todos en el Año 2000, en el Marco de Acción de Dakar.

⁵⁴ Íbid. Pág. 28.

4.1.3. LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO

En 1993 se estableció oficialmente La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, junto con un grupo de catorce eminentes personalidades del mundo entero, procedentes de diversos medios culturales y profesionales. Dicha comisión estuvo encaminada a reflexionar sobre la educación y el aprendizaje en el Siglo XXI. Se planteó la necesidad persistente de que todos aprendamos a aprender, de implantar la educación durante toda la vida, basada en la adquisición, la actualización y el uso de los conocimientos. Se mostró la preocupación por hacer llegar la Educación Básica a todo el mundo, a los millones de adultos analfabetas, a los niños aún sin escolarizar y a los que abandonan la escuela antes de tiempo, siendo esto un problema en todos los países, incluyendo los industrializados.

La Comisión hizo hincapié en la importancia de adoptar un enfoque a largo plazo para llevar a cabo con éxito las reformas indispensables, en la exigencia que se le hace al docente, que es demasiada, cuando se espera que calme las carencias de otras instituciones responsables de la enseñanza y de la formación de jóvenes. Al mismo tiempo manifestó conveniente realizar recomendaciones relativas al contenido de la formación de los docentes, a su pleno acceso a la formación permanente y a la revalorización de la condición de los maestros responsables de la Educación Básica.

En este contexto, el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, estableció 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.”*⁵⁵

⁵⁵ Jacques Delors. et al. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. Pág. 34.

- ✓ **Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con 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.**
- ✓ **Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.**
- ✓ **Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.**
- ✓ **Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...⁵⁶**

En dicho informe se menciona la necesidad de evaluar los sistemas educativos, así como el papel que debe desempeñar el profesorado.

A los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación, de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural.⁵⁷

Así también, se pone sobre la mesa la importancia del trabajo en equipo a fin de mejorar la calidad de la educación y de adaptarla mejor a las características particulares de los alumnos.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Íbid. Pág. 37.

4.1.4. MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR. EDUCACIÓN PARA TODOS (EPT): CUMPLIR NUESTROS COMPROMISOS COMUNES

En el año 2000, después de diez años de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos establecida en Jomtien, Tailandia, se celebró el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal. El foro hizo un balance sobre el hecho de que muchos países están lejos de haber alcanzado las metas establecidas en 1990. Los participantes reafirmaron su compromiso de lograr la Educación para Todos y se identificaron seis objetivos clave de la educación medibles para el año 2015.

La Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000, reconoció abiertamente que se ha avanzado de manera desigual y con demasiada lentitud, determinando que ni la tercera parte de los más de 800 millones de niños menores de seis años recibían algún tipo de educación; una población infantil de unos 113 millones, 60% niñas, no tenía acceso a la enseñanza primaria y; eran analfabetos al menos 880 millones de adultos, en su mayoría mujeres. *“Estas cifras representan una afrenta a la dignidad humana y la negación del derecho a la educación. Constituyen un obstáculo enorme para eliminar la pobreza y lograr el desarrollo sostenible y son, desde luego, inaceptables.”*⁵⁸

En este contexto, los participantes en el Foro Mundial sobre la Educación, reunidos en Dakar, establecieron objetivos y se comprometieron a cumplirlos en el marco de una Educación para Todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades, de acuerdo a lo siguiente:

- I. **Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;**

⁵⁸ UNESCO. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Francia, UNESCO, 2000. Pág. 12.

- II. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- III. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- IV. Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- V. Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;
- VI. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.⁵⁹

Asimismo, se planteó la necesidad de aplicar las estrategias que a continuación se indican para alcanzar la Educación para Todos.

1. Conseguir un sólido compromiso político, nacional e internacional, con la Educación para Todos, formular planes nacionales de acción y aumentar considerablemente la inversión en educación básica.
2. Fomentar las políticas de la EPT en el marco de un sector sostenible y bien integrado, claramente vinculado con la eliminación de la pobreza y las estrategias de desarrollo.
3. Garantizar el compromiso y la participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y supervisión de las estrategias para el desarrollo de la educación.
4. Establecer sistemas receptivos, participativos y responsables de buen gobierno y gestión de la educación.
5. Atender las necesidades de los sistemas de educación afectados por un conflicto, calamidades naturales e inestabilidad y poner en práctica los programas educativos de modo que propicien el mutuo entendimiento, la paz y la tolerancia, y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos.

⁵⁹ Íbid. Pág. 8.

6. **Aplicar estrategias integradas con miras a la igualdad entre los sexos en la educación, con reconocimiento de la necesidad de modificar actitudes, valores y prácticas.**
7. **Poner rápidamente en práctica programas y actividades educativas para luchar contra la pandemia del VIH/SIDA.**
8. **Crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos.**
9. **Mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes.**
10. **Aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos.**
11. **Supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, así como sus estrategias, en el plano nacional, regional e internacional.**
12. **Aprovechar los mecanismos existentes para acelerar el avance hacia la Educación para Todos.**⁶⁰

Desde este panorama, es indispensable analizar la estrategia número nueve, que refiere a la importancia del profesorado en la educación, como el agente principal para que las reformas funcionen y rindan frutos.

Los profesores de todos los niveles del sistema educativo deberán ser respetados y suficientemente remunerados; tener acceso a formación y a promoción y apoyo continuos de su carrera profesional, comprendida la educación a distancia; y participar en el plano local y nacional en las decisiones que afectan a su vida profesional y al entorno de aprendizaje.⁶¹

La evaluación también tiene lugar en este contexto, pues es fundamental supervisar el rendimiento y evaluar los resultados cualitativos y cuantitativos, evaluar la responsabilidad de las partes interesadas en la EPT, es preciso evaluar periódica y

⁶⁰ Íbid. 18-22.

⁶¹ Íbid. Pág. 21.

sistemáticamente los progresos hacia los objetivos y las metas para comprender mejor los avances y determinar las medidas oportunas.

En específico, para el Continente Americano, se planteó como desafío “*Continuar con el mejoramiento de la calidad en la educación básica, dando un lugar prioritario a la escuela y al aula como ambientes de aprendizaje, recuperando el valor social del docente y mejorando los sistemas de evaluación.*”⁶²

Se hizo hincapié en la importancia de perfeccionar a los maestros, evaluar a las escuelas y los profesores, coordinar su acción y formar a los docentes para que puedan dialogar con las familias excluidas y con los padres de los alumnos en dificultades, lo cual contribuirá a una educación de calidad para todos.

4.1.5. COMPETENCIAS PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING.-AMÉRICA LATINA⁶³

Tuning Educational Structures in Europe, es un proyecto encaminado desde la esfera universitaria que tiene por objeto ofrecer un planteamiento concreto que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia⁶⁴ en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las escuelas de educación superior. “*El enfoque Tuning consiste en una metodología con la que volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio de cada uno de los ciclos de Bolonia. Su validez puede considerarse*

⁶² Íbid. Pág. 37.

⁶³ Basado en los Informes de las Cuatro Reuniones del Proyecto Tuning-Europa América Latina, llevadas a cabo en Buenos Aires, Argentina, marzo 2005, Belo Horizonte, Brasil, agosto 2005, San José de Costa Rica, febrero 2006, Bruselas, Bélgica, junio 2006 y México, febrero 2007.

⁶⁴ **Proceso de Bolonia** es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la **Declaración de Bolonia**, acuerdo que en 1999 firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa (tanto de la Unión Europea como de otros países como Rusia o Turquía), en la ciudad italiana de Bolonia. Se trataba de una declaración conjunta (la UE no tiene competencias en materia de educación) que dio inicio a un *proceso de convergencia* que tenía como objetivo facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en el estudiante cuantificado a través de los créditos European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). En [https://es.wikipedia.org/wiki/Proceso_de_Bolonia]. (Página consultada el 17 de septiembre de 2016).

mundial por cuanto ha sido probado en varios continentes con fructíferos resultados.”⁶⁵

El **Proyecto Tuning** se desarrolló en un contexto de reflexión sobre educación superior que se ha impuesto como consecuencia del acelerado ritmo de cambio de la sociedad, donde se introdujo el concepto de **resultados del aprendizaje y competencias**, atendiendo que el nivel de formación de los graduados universitarios debe lograrse en términos de competencias y resultados del aprendizaje. El proyecto tiene un impacto en el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente.

Los **resultados del aprendizaje** fueron definidos como:

El conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos).⁶⁶

De la misma manera:

El proyecto Tuning Educational Structures in Europe, define la Competencia como una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo.⁶⁷

⁶⁵ Julia González., et al. Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. España, Education and Culture. Pág. 3. En [<http://www.unideusto.org/tuningeu/>] (Página visitada el 30 de noviembre de 2016).

⁶⁶ Néstor H. Bravo Salinas. Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. Bogotá, D.C. NHBS/MTC, 2007. Pág. 3.

⁶⁷ *Ibid.* Pág. 13.

De acuerdo a esto las competencias se pueden dividir en dos tipos: competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática. De acuerdo al proyecto, las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas del programa de estudio.

En el marco del proyecto *Tuning* se diseñó una metodología para la comprensión de los planes de estudio, de acuerdo a cinco líneas de enfoque:

- 1) Competencias genéricas (académicas de carácter general).
- 2) Competencias específicas de las áreas temáticas (habilidades, conocimientos y contenido).
- 3) El papel del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) como sistema de transferencia y acumulación de créditos.
- 4) Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación en relación con la garantía y control de calidad.
- 5) La función de la promoción de la calidad en el proceso educativo.

El proyecto *Tuning* hace hincapié en el desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza para pasar a una educación centrada en el aprendizaje, transformando el papel del educador, realizando una nueva definición de objetivos, un cambio en la visión de las actividades educativas y sobre todo la evidente relevancia del enfoque basado en competencias, centrando la atención primordialmente en el estudiante y en su capacidad de aprender, siendo el centro del proceso.

Referente al tema en que se ocupa el presente trabajo de investigación, el proyecto *Tuning* establece la importancia de **la evaluación centrada en las competencias, capacidades y procesos**, en el desempeño de los estudiantes, del trabajo y las actividades relacionadas con su avance hacia el logro de los perfiles establecidos, dejando atrás la evaluación del conocimiento como referencia dominante y en

ocasiones única; el proyecto hace hincapié en la variedad de enfoques de evaluación que pueden usarse, así como los instrumentos para lograr una **evaluación formativa** que contemple los procesos y los contextos del que aprende.

4.1.6. DECLARACIÓN DE INCHEON, EDUCACIÓN 2030: HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA DE CALIDAD Y UN APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA PARA TODOS

Ministros, jefes y miembros de delegaciones, jefes de organismos y funcionarios de organizaciones multilaterales y bilaterales y representantes de la sociedad civil, de la profesión docente, de los jóvenes y del sector privado, por invitación de la UNESCO se reunieron en Incheon, República de Corea, para llevar a cabo el Foro Mundial sobre la Educación 2015, donde se reafirmó la visión de la Educación para Todos, que se puso en marcha en Jomtien en 1990 y se reiteró en Dakar en 2000, asumiendo la preocupación de estar lejos de haber alcanzado la Educación para Todos.

En dicho evento se aprobó la declaración titulada **Hacia 2030: una nueva visión de la educación**, donde se estableció:

Transformar las vidas mediante la educación, reconociendo el importante papel que desempeña la educación como motor principal del desarrollo. La educación única y renovada que sea integral, ambiciosa y exigente, sin dejar a nadie atrás. La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas.⁶⁸

⁶⁸ UNESCO. Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon, República de Corea, 2015. Pág. 1.

Además se reafirmó que *“la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. La educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza.”*⁶⁹

Con esta Declaración se pretende lograr una educación de calidad, transformadora, con igualdad de género, inclusión y equidad; promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida, que los estudiantes alcancen niveles de excelencia en alfabetización funcional y aritmética, y que adquieran competencias para la vida. El fortalecimiento de la ciencia, la tecnología y la innovación, son otras finalidades, para lo cual es necesario aumentar el gasto público en educación de acuerdo al contexto nacional.

Para el tema de la evaluación docente, se asume el siguiente compromiso:

Fortalecer los procesos y la evaluación de los resultados y los mecanismos para medir los progresos. Que los docentes y educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén calificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz.⁷⁰

El Foro Mundial sobre Educación 2015, establece los desafíos que habrán de lograrse en un lapso de quince años, probablemente la propuesta es ambiciosa, pero al cumplirse ese periodo se verán los frutos y se realizará una valoración de las metas alcanzadas en el año 2030, continuando así con la implementación de nuevas políticas educativas que busquen el desarrollo de la sociedad mediante la educación.

⁶⁹ Íbid. Págs. 1-2.

⁷⁰ Íbid. Pág. 2.

4.2. POLÍTICA EDUCATIVA, CONTEXTO NACIONAL

México es un país lleno de historia, desde la fundación de la gran Tenochtitlán hasta nuestros días podemos encontrar un cúmulo de información referente a la educación que ha marcado cada época, los métodos y las formas de implementar la enseñanza, las características y preparación de los encargados para tal tarea, los contenidos, las formas de aprender y las relaciones entre los agentes involucrados.

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, y antes de ello, se han firmado acuerdos y proyectado ideas para mejorar la educación. La tarea de los gobiernos en turno ha consistido en implementar políticas públicas que busquen la mejora, el desarrollo de la sociedad y su inserción en la vida productiva.

Las finalidades han ido cambiando, pues cuando antes se tenía como prioridad la alfabetización de la población, hoy día la preocupación predominante es lograr una educación de calidad, tomando como base modelos de otras naciones u organizaciones que marcan caminos hacia el desarrollo y la productividad en la globalidad.

El profesorado ha representado un papel protagónico en la historia de la educación, es un elemento indispensable para que los cambios se produzcan y se logren las metas establecidas, pero al igual que los alumnos, no está exento de ser evaluado por su capacidad, por su desempeño, sus conocimientos, su actuación en el aula y por los resultados obtenidos en sus estudiantes.

En el presente apartado se analizarán las políticas que dentro del contexto nacional han marcado el destino de la educación y han puesto las reglas con miras hacia la mejora de la calidad educativa, implementando como tarea fundamental la evaluación del profesor, exigiéndole una mejor preparación para cumplir con una labor que por años, mantuvo una gran valoración y prestigio ante la sociedad, pero

que en la actualidad parece caer en la desvalorización señalada como el elemento principal al que se le atribuyen los malos resultados.

4.2.1. ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El día 19 de mayo de 1992 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, el cual recogió el compromiso del Gobierno Federal, de los gobiernos estatales de la República y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), por extender la cobertura de los servicios educativos y elevar la calidad de la educación.

En dicho Acuerdo se planteó la incrementación del gasto en educación, tanto del Gobierno Federal como de los Estados; reorganizar el sistema educativo, con dos ejes: el **Federalismo educativo**, que traspasó a los gobiernos estatales los establecimientos escolares, los recursos materiales y financieros de Educación Básica y Normal, quedando al gobierno central la responsabilidad de la normatividad; y el otro eje llamado de **Participación social**, que contempló a maestros, padres de familia y autoridades educativas con la finalidad de lograr un vínculo con la comunidad y mejorar los servicios escolares.

Otra de las finalidades fue la reformulación de los contenidos y materiales educativos, lo cual trajo consigo la reforma de contenidos y métodos de enseñanza en preescolar, programas de estudio y libros de texto en primaria, y la reimplantación del programa por asignaturas en secundaria, en lugar de áreas.

El Acuerdo abordó un tema importante para la época, la **revaloración de la función magisterial**, que trajo consigo la actualización, el incremento del salario profesional,

mayores oportunidades para adquirir una vivienda, el aprecio social por el trabajo docente y la creación del programa de **Carrera Magisterial**.

4.2.2. PROGRAMA NACIONAL DE CARRERA MAGISTERIAL

Con la intención de motivar al profesorado y atendiendo la petición del SNTE, se creó el Programa Nacional de Carrera Magisterial, derivado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación. *“La carrera magisterial dará respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro.”*⁷¹ Se estableció.

Este mecanismo de promoción horizontal para el personal frente a grupo de Educación Básica, tuvo como propósito que los docentes pudieran acceder a niveles salariales superiores dentro de su misma función, tomando en cuenta su preparación académica y a través de los resultados de las evaluaciones implementadas para tal efecto.

El Programa Nacional de Carrera Magisterial se definió como *“un sistema de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria, cuya finalidad es coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos.”*⁷²

El sistema de evaluación definió *“los factores en los cuales deben evaluarse los participantes para obtener el puntaje que les permita incorporarse, promoverse o*

⁷¹ DOF. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, 1992. Pág. 13.

⁷² SEP-SNTE. Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales. Op. Cit. Pág. 7.

*refrendar el nivel de estímulo obtenido en el Programa.*⁷³ Dichos factores consistían en:⁷⁴

- **Aprovechamiento escolar:** aprendizajes obtenidos por los alumnos, evaluados mediante una prueba estandarizada. Hasta 50 puntos de 100 posibles.
- **Formación continua:** acciones secuenciales y permanentes para profesionalizar la práctica docente, con la finalidad de actualizarla e innovarla. Hasta 20 puntos de 100 posibles.
- **Actividades cocurriculares:** acciones extraordinarias ejecutadas por los participantes fuera del horario de trabajo, dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos. Hasta 20 puntos de 100 posibles.
- **Preparación profesional:** evaluación de habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales. Hasta 5 puntos de 100 posibles.
- **Antigüedad:** refiere a los años de servicio frente a grupo. Hasta 5 puntos de los 100 posibles.

Desde este panorama, a la integración de los resultados se le definió como evaluación global, que fue determinante para la promoción a los niveles A, B, C, D o el E, según el caso, y poder obtener un estímulo reflejado en el sueldo base.

Para incorporarse a la Carrera Magisterial el mínimo de puntaje era de 70, una vez incorporados los docentes debían acreditar la permanencia y, en su caso cumplir con los puntajes requeridos para la promoción de una letra a otra.

⁷³ *Íbid.* Pág. 29.

⁷⁴ El Programa Nacional de Carrera Magisterial contó con tres vertientes de participación: docentes frente a grupo, maestros en funciones directivas o de supervisión, y profesores en actividades técnico-pedagógicas. Este trabajo de investigación se enfocará en la primera.

Este programa creó oportunidades de mejora en el salario del profesorado, pero tuvo vigencia hasta mayo de 2015, siendo sustituido por el Programa de Promoción en la Función por Incentivos en Educación Básica.

4.2.3. INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El 08 de agosto de 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), descentralizado de la Secretaría de Educación Pública en sus principios, pero a partir del 26 de febrero de 2013 se convirtió en un organismo público, autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

El INEE *“tiene como tarea principal evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.”*⁷⁵

La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, define la evaluación como *“la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente establecido.”*⁷⁶

Dentro de sus finalidades se encuentran: Contribuir a mejorar la Calidad de la Educación; Contribuir a la formulación de políticas educativas y el diseño e implementación de los planes y programas que de ellas deriven; Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Autoridades Educativas; Mejorar la gestión escolar y los procesos educativos, y Fomentar la transparencia y la rendición de cuentas del Sistema Educativo Nacional.

⁷⁵ INEE. *“Qué es el INEE?”*. En [<http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee>]. (Página consultada el 05 de junio de 2016).

⁷⁶ INEE. *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México, 2013. Pág. 11.

Desde este panorama, el INEE se encarga de diseñar y realizar la evaluación del Sistema Educativo Nacional para mejorar la calidad de la educación,⁷⁷ lo cual ha provocado que en los últimos años el profesorado mexicano lo tenga presente en su mente y se manifieste de manera negativa por ser una de las instancias protagónicas en el proceso de incorporación, permanencia y promoción en el servicio docente.

4.2.4. ALIANZA POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

La Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, se firmó el 15 de mayo de 2008, con miras hacia la transformación del modelo educativo, la modernización de los centros escolares y la profesionalización docente, a través de políticas públicas para obtener una educación de mayor equidad y mejor calidad.

Se planteó *“Garantizar que los centros escolares sean lugares dignos, libres de riesgos, que sirvan a su comunidad, que cuenten con la infraestructura y el equipamiento necesarios y la tecnología de vanguardia, apropiados para enseñar y aprender”*⁷⁸, para lo cual se propuso mejorar la infraestructura y equipamiento, incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y fomentar mecanismos de gestión y participación social.

Dicha alianza abordó un tema fundamental para este trabajo de investigación, la Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, donde se planteó *“Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente*

⁷⁷ Para el INEE la Calidad de la Educación es entendida como la cualidad de un sistema educativo que integra las dimensiones de relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia, impacto y suficiencia.

⁷⁸ Gobierno Federal y SNTE. *Alianza por la calidad de la educación*. México, 2008. Pág. 7.

*formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes.”*⁷⁹

Desde este contexto se acordó que para el ingreso y la promoción docente, el concurso de oposición era la vía adecuada, así como la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. Además se planteó implementar cursos a profesores cuyos alumnos mostraran bajos resultados en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) o en cualquier otra prueba estandarizada.

Dentro del Programa de Carrera Magisterial se estableció reformar los lineamientos, con la finalidad de considerar tres factores: aprovechamiento escolar (medido a través de pruebas estandarizadas), cursos de actualización y desempeño profesional. Esto para mejorar la calidad de la educación.

Una última línea de acción que se consideró y que está estrechamente relacionada con el tema de esta investigación es, **evaluar para mejorar**. Se acordó que *“La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.”*⁸⁰ De esta manera la idea de una evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo estuvo presente en la Alianza por la Calidad de la Educación.

⁷⁹ Íbid. Pág. 13.

⁸⁰ Íbid. Pág. 23.

4.2.5. ACUERDO DE COOPERACIÓN MÉXICO-OCDE PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN DE LAS ESCUELAS MEXICANAS

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), constituye un foro en el que los gobiernos de las naciones que la integran trabajan en conjunto para afrontar los retos económicos, sociales y medioambientales que presenta la globalización.

En el año 2010 se presentó un informe desarrollado por el Consejo Asesor de la OCDE sobre Gestión Escolar y Política Docente en México. Dicho informe se escribió al hacer un análisis de la situación actual y los retos a los que se enfrenta nuestro país, con el objetivo de ayudar a las autoridades educativas a fortalecer el Sistema Educativo.

Una recomendación relacionada con el presente trabajo de investigación consiste en:

Reforzar la importancia del papel que juegan los docentes; determinar estándares claros de la práctica docente; garantizar programas de formación inicial docente (ITP, por sus siglas en inglés) de alta calidad; atraer mejores candidatos; profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas.⁸¹

Desde este panorama, se sugiere implementar una reforma que pueda garantizar la mejora de los resultados de los estudiantes, para lo cual es indispensable construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas.

⁸¹ OCDE. Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Op. Cit. Pág. 3.

Definir la enseñanza eficaz, atraer mejores candidatos, fortalecer la formación inicial del docente, mejorar la evaluación, abrir todas las plazas docentes a concurso, crear periodos de inducción y prueba, mejorar el desarrollo profesional y evaluar para ayudar a mejorar; son las recomendaciones planteadas que tienen que ver de manera directa con la labor docente y su desempeño en el aula.

La OCDE en este informe hace hincapié en la recomendación número ocho:

Evaluar para ayudar a mejorar: México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo.⁸²

Atendiendo este punto, es clara la sugerencia de la Organización, la creación de un sistema evaluativo que ponga las reglas, las difunda y las aplique con la finalidad de apoyar y reforzar el desempeño docente, para premiar a los que logren un buen resultado y así también, quien no cumpla con lo establecido, con los perfiles y parámetros, se le retire del servicio docente.

En dicho Acuerdo de Cooperación México-OCDE, se estableció un **marco para la evaluación e incentivos para docentes**, donde se reconoce la importancia de los maestros para el aprendizaje de los alumnos, sin embargo, menciona el informe que *“es difícil mejorar lo que no se mide. Por tanto, un proceso equitativo y confiable de evaluación de docentes en servicio debería permitir a los docentes de todos los niveles del espectro de desempeño mejorar, ser reconocidos y contribuir a los resultados educativos generales.”*⁸³

⁸² Íbid. Pág. 6.

⁸³ Íbid. Pág.10.

En este marco, la OCDE le deja la tarea a la SEP, a las autoridades educativas estatales y a los grupos interesados, en determinar una combinación específica de incentivos y estímulos monetarios y no monetarios que sean eficaces para reconocer a los excelentes docentes, quienes deberán obtener buenos resultados tanto en ellos como en sus alumnos.

México hace suyas estas recomendaciones y ha implementado algunas estrategias para cumplir con lo establecido en el Acuerdo de Cooperación, con la finalidad de mejorar la calidad educativa, sin embargo los resultados se verán de manera lenta y paulatina y se relacionarán con la adecuada o inadecuada ejecución de las políticas educativas, determinadas por el gobierno en coordinación con la Secretaría de Educación Pública.

4.2.6. REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

El día 19 de agosto de 2011 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, con la finalidad de dar a conocer los fundamentos pedagógicos y la política pública educativa que sustenta el Plan de Estudios 2011, el cual trae consigo el planteamiento del desarrollo de competencias para la vida a través de una educación de calidad.

En su artículo primero, el Acuerdo 592 dicta:

La Articulación de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema

educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación.⁸⁴

Desde este panorama la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB):

Es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de Estándares Curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión.⁸⁵

De la misma manera al Plan de Estudios 2011 de Educación Básica se le conceptualiza como:

El documento rector que define las competencias para la vida, el perfil de egreso, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados que constituyen el trayecto formativo de los estudiantes, y que se propone contribuir a la formación del ciudadano democrático, crítico y creativo que requiere la sociedad mexicana en el siglo XXI.⁸⁶

Esta reforma curricular, actualmente vigente, trae consigo una serie de conceptualizaciones y sienta sus bases en el enfoque por competencias, que para su desarrollo establece doce principios pedagógicos como condiciones para el cumplimiento del currículo, dentro de los cuales el que más se apega al presente trabajo de investigación es el titulado **Evaluar para aprender**. Aunque este principio refiere la evaluación de los educandos, es necesario mencionarlo debido que se propone un modelo diferenciado de valorar los aprendizajes, abandonando el tradicional donde únicamente se tomaban en cuenta los conocimientos.

⁸⁴ SEP. Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México, 2011. Pág. 4.

⁸⁵ *Ibid.* Pág. 9.

⁸⁶ *Ibid.* Pág. 18.

En este contexto, se coloca al docente como el principal agente encargado de evaluar a los estudiantes, aunque también se propone la autoevaluación y la coevaluación para fomentar la reflexión sobre los propios procesos y los de sus compañeros. Se define a la evaluación de los aprendizajes como *“el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje.”*⁸⁷

Los instrumentos propuestos para recabar evidencias son diversos, tales como: rúbricas de verificación, listas de cotejo o control, anecdotarios, observaciones directas, producciones escritas y gráficas, proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución, esquemas y mapas conceptuales, registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas, portafolios y carpetas de los trabajos, pruebas escritas u orales, entre otros. Dichos instrumentos pueden utilizarse durante la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, además de llevar a cabo una retroalimentación.

Referente a la evaluación docente, el Acuerdo 592 hace hincapié en la creación de institutos de evaluación por cada entidad, que contribuyan al diseño y a la aplicación de instrumentos que potencialicen la evaluación universal del profesorado como actividad de mejora en el Sistema Educativo Nacional.

⁸⁷ Íbid. Pág. 23.

4.2.7. REFORMA A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La Ley General de Educación, como documento rector, se aprobó el día 13 de julio de 1993, en el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari y que en su artículo primero estableció:

Esta Ley regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.⁸⁸

Con base a la reforma constitucional, en septiembre de 2013 se promulgaron modificaciones a la Ley General de Educación, donde se manifiesta que todo individuo tiene derecho a recibir educación, pero además de calidad, atendiendo a una de las cinco metas nacionales trazadas por el Gobierno Federal, **México con educación de calidad.**

El tema de la evaluación fue el que más relevancia tomó, en su artículo 14, fracción I Bis se establece como una de las atribuciones de las autoridades educativas federal y locales, *“Participar en las actividades tendientes a realizar evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente, de conformidad con lo dispuesto en la Ley General del Servicio Profesional Docente.”⁸⁹* Además de diseñar y aplicar los instrumentos de evaluación que se consideren necesarios para garantizar la calidad educativa, atendiendo los lineamientos que emita el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Tema que ha causado diversos puntos de vista y gran polémica entre el profesorado, medios de comunicación y la población en general.

⁸⁸ DOF. Ley General de Educación. México, 1993. Pág. 1.

⁸⁹ *Ibid.* Pág. 8.

De manera explícita, la Ley General de Educación enuncia que las autoridades educativas deberán seguir los lineamientos emitidos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como lo establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente, documento publicado en el Diario Oficial de la Federación.

Las reformas de 2013, más que nada van encaminadas hacia la evaluación, tanto de alumnos como de docentes, a hacer públicos los resultados para que la población se informe sobre los avances en los intentos por lograr una educación de calidad.

4.2.8. LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

En un contexto lleno de incertidumbre en el magisterio mexicano, en medio de diversas dudas, comentarios, suposiciones, discursos, debates, posturas y temores, se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el **DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente**, el día 11 de septiembre de 2013, fecha en que, además, se reformaron otros ordenamientos legales como el Artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación.

Dicho documento en su artículo 1 a la letra dice: *“La presente Ley es reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio.”*⁹⁰

De la misma manera en su artículo segundo establece que tiene por objeto regular el Servicio Profesional Docente; Establecer los perfiles, parámetros e indicadores; regular los derechos y obligaciones, y; Asegurar la transparencia y rendición de

⁹⁰ DOF. Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Op. Cit. Pág. 1.

cuentas en el Servicio Profesional Docente. Dejando sujetos a evaluación y al regimiento de la ley a los docentes, directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos, en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado.

En este decreto se precisan diversas conceptualizaciones que resultan ser indispensables en el diccionario del profesorado, pues ayudan a comprender la ley y su aplicación. A continuación se enlistan algunas:

- **Servicio Profesional Docente o Servicio:** conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados.
- **Marco General de una Educación de Calidad:** conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación.
- **Evaluación del desempeño:** acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica.
- **Perfil:** conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente.
- **Ingreso:** proceso de acceso formal al Servicio Profesional Docente.
- **Promoción:** acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos.
- **Permanencia en el Servicio:** continuidad en el servicio educativo, con pleno respeto a los derechos constitucionales.
- **Incentivos:** apoyos en dinero o en cualquier otra modalidad por el que se otorga o reconoce al personal del Servicio Profesional Docente para elevar la calidad educativa y/o reconocer los méritos.⁹¹

⁹¹ Íbid. Págs. 2-3.

Esta serie de conceptos formalizados por el gobierno para mantener el control del profesorado, hacen posible comprender la Ley General del Servicio Profesional Docente y sus finalidades, donde lo más relevante es la evaluación docente, que es el tema del presente trabajo de investigación. Dicho documento marca la obligatoriedad de la evaluación, así como el procedimiento para la aplicación de sanciones. Se considera que la evaluación interna debe ser una actividad permanente, de carácter formativo y tendiente al mejoramiento de la práctica profesional docente. Siendo este marco legal el que rige actualmente al profesorado mexicano.

El citado ordenamiento enmarca la evaluación para el Ingreso al servicio docente, así como para la Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión, mediante concursos de oposición que garanticen la **idoneidad** de los conocimientos y capacidades que correspondan.

Asimismo, dicho documento rector constituye que el Servicio Profesional Docente tiene como propósito mejorar la práctica profesional mediante la evaluación, asegurar, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente, estimular el reconocimiento, otorgar los apoyos necesarios para que el personal del Servicio Profesional Docente desarrolle sus fortalezas y supere sus debilidades, garantizar la formación, capacitación y actualización continua, y desarrollar un programa de estímulos e incentivos.

Sin duda lo que más polémica ha causado es lo plasmado en el Capítulo VIII de este ordenamiento, **De la Permanencia en el Servicio**, sobre todo lo citado en el Artículo 53:

Cuando en la evaluación se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo

Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente.

El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior, tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación...

En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda.⁹²

Así como lo establecido en el Artículo Noveno Transitorio:

Será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según sea el caso, el personal que:

I. Se niegue a participar en los procesos de evaluación;

II. No se incorpore al programa de regularización correspondiente cuando obtenga resultados insuficientes en el primer o segundo proceso de evaluación a que se refiere el artículo 53 de la Ley, o

III. Obtenga resultados insuficientes en el tercer proceso de evaluación previsto en el artículo 53.⁹³

Sin duda, la evaluación de la permanencia en el servicio ha causado varias movilizaciones, debates, discusiones, resistencia, bloqueos de calles, discursos, puntos de vista a favor y en contra, el nacimiento de líderes, nombramiento de autoridades al frente de instituciones, así como el término de nombramiento a docentes que han incumplido lo establecido en la ley.

Este sistema de control implementado por el gobierno con sustento en la llamada Reforma Educativa, ha activado focos rojos en los diferentes Estados de la República. La disidencia magisterial representada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) ha manifestado su inconformidad y miles de

⁹² Íbid. Pág. 14.

⁹³ Íbid. Pág. 20.

docentes se han sumado a la protesta en desacuerdo con la evaluación docente establecida por la ley.

Desde este panorama, la evaluación docente ha sido calificada, por un lado, como punitiva y sancionadora en lugar de formativa, como un instrumento que atenta contra los derechos laborales del profesorado, que pone en riesgo la permanencia de los docentes en el Sistema Educativo, como una excusa para poder despedir, que aumenta la inestabilidad laboral y como un elemento que lejos de favorecer la calidad de la educación, condiciona el trabajo en función a resultados de evaluaciones constantes; y por otro, como una forma de tener a los mejores profesores en el sistema, como un proceso que privilegia la mejora de los resultados y la rendición de cuentas y, sobre todo, como el elemento que encamina a la mejora de la calidad educativa.

4.2.9. PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) impulsado por el gobierno Federal para el periodo 2013-2018, establece como prioridad **alcanzar una educación de calidad para todos**, a través de la apropiación del conocimiento, potenciando el desarrollo de las capacidades y habilidades integrales de cada ciudadano en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, realizando esfuerzos para transitar hacia una **sociedad del conocimiento**.

La educación de calidad será la base para garantizar el derecho de todos los mexicanos a elevar su nivel de vida y contribuir al progreso nacional mediante el desarrollo de sus habilidades, conocimientos y capacidad innovadora e impulsando valores cívicos y éticos, que permitan construir una ciudadanía responsable y solidaria con sus comunidades.⁹⁴

⁹⁴ Gobierno de la República. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, 2013. Pág. 67.

El PND establece que para mejorar la calidad de la Educación se requiere transitar hacia un sistema de profesionalización de la carrera docente, la creación de verdaderos ambientes de aprendizaje, erradicar toda forma de discriminación, que los planes y programas de estudio sean los apropiados, favorecer el acceso a las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, y hacer especial énfasis en la educación integral.

En lo referente a la **Evaluación de la Educación**, se hace hincapié en la prueba PISA más reciente para ese entonces,⁹⁵ los resultados 2009, donde México se ubicó en el lugar 48 de las 65 naciones participantes y el último de los 33 países miembros de la OCDE, lo cual representa una preocupación para el sistema, haciendo un reto todavía mayor el alcanzar una educación de calidad.

El Plan Nacional de Desarrollo hace énfasis en la implementación de la Reforma Educativa como un elemento esencial para desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad, para lo cual establece tres ejes de acción:

En primer lugar, se busca que los alumnos sean educados por los mejores maestros. Con el Nuevo Servicio Profesional Docente, ahora el mérito es la única forma de ingresar y ascender en el servicio educativo del país. En segundo lugar, se establece que la evaluación sea un instrumento para elevar la calidad de la enseñanza. Para ello se otorgó plena autonomía al INEE y se creó un sistema de evaluación. Finalmente, fomenta que la educación se convierta en una responsabilidad compartida. Con la Reforma Educativa, directivos, maestros, alumnos y padres de familia podrán tomar decisiones conjuntas para mejorar el proceso educativo en cada plantel. Esto se traduce en otorgar mayor autonomía de gestión a las escuelas.⁹⁶

De esta manera, el PND plantea realizar esfuerzos por fomentar la cultura de la evaluación a través de la rendición de cuentas y la transparencia en el sector educativo. Establece como medio para la mejora de la calidad educativa, la

⁹⁵ Para el año 2012, México alcanzó el lugar 53 en Matemáticas, 52 en Lectura y el 55 en Ciencias, de 65 países evaluados.

⁹⁶ Gobierno de la República. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Op. Cit. Pág. 67.

evaluación docente, a través del INEE, quien se encarga de diseñar y realizar las evaluaciones dirigidas al profesorado con la intención de controlar el ingreso, la permanencia y promoción en el Sistema Educativo.

4.2.10. PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2013-2018

El Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE), fue publicado el 13 de diciembre de 2013 en el Diario Oficial de la Federación, donde se establece que *“una educación de calidad es la mayor garantía para el desarrollo integral de todos los mexicanos.”*⁹⁷ Lo cual implica participar en la sociedad del conocimiento, reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad, y desarrollar la capacidad de aprender a aprender, de adquirir el aprendizaje a lo largo de la vida.

El PSE reconoce que se está muy lejos de alcanzar una educación de calidad suficiente, por lo que plantea seis objetivos:

- **Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.**
- **Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.**
- **Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.**
- **Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.**
- **Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.**

⁹⁷ DOF. Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México, 2013. Pág. 2.

- **Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnológica como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del conocimiento.**⁹⁸

De esta manera, para alcanzar la meta nacional, **México con Educación de Calidad**, se hace indispensable garantizar la inclusión y la equidad, fomentar el deporte, la cultura, la ciencia y la tecnología; establecer un sistema de profesionalización docente, modernizar la infraestructura y el equipamiento de los centros escolares, ampliar las oportunidades de acceso, los apoyos a los estudiantes en desventaja y vulnerabilidad.

Que las escuelas estén al centro y reciban el apoyo necesario es un medio para cumplir las finalidades, *“ubicar a la escuela al centro significa darle los apoyos que requiere para modificar el conjunto de prácticas y relaciones de los actores escolares, y fortalecer sus capacidades de gestión, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes.”*⁹⁹ Se plantea además, la necesidad de revisar el modelo educativo, el currículo, los materiales educativos, la pertinencia de los planes y los programas de estudio, así como los métodos implementados.

Otro elemento indispensable para lograr la calidad en la educación, manifestado en el PSE, es la mejora de la infraestructura física educativa, dignificar a las escuelas y dotarlas de los recursos indispensables para su funcionamiento. Además de la comunicación con los padres de familia con el *“propósito de construir una convivencia pacífica basada en el respeto a los derechos humanos y la perspectiva de género.”*¹⁰⁰

En el tema de la evaluación docente, el Programa Sectorial de Educación establece que *“es una obligación de las autoridades educativas, y del INEE, diseñar evaluaciones que sean justas, objetivas, transparentes y diferenciadas para medir el*

⁹⁸ Íbid. Pág. 3.

⁹⁹ Íbid. Pág. 5.

¹⁰⁰ Íbid. Pág. 6.

*diseño profesional*¹⁰¹, considerando que el profesorado guarda un lugar muy importante en la educación del país, siendo una pieza fundamental para la transformación nacional.

Este documento plantea la profesionalización docente, la formación continua, el fortalecimiento de las competencias profesionales y sobre todo la evaluación, como elementos que contribuirán a contar con maestros mejor preparados y capacitados para la labor, que a través de las prácticas de enseñanza impacten en la transformación nacional, utilizando los resultados de las evaluaciones como un dispositivo para tomar decisiones y mejorar la calidad de la educación.

El PSE hace suyo el tema de la evaluación docente, como un elemento indispensable para alcanzar la calidad educativa, a través de procesos evaluativos justos, objetivos, transparentes y claros que permitan la mejora del profesorado y contar con maestros más y mejor preparados.

¹⁰¹ Íbid. Pág. 5.

4.3. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

El Marco teórico “*es un compendio escrito de artículos, libros y otros documentos que describen el estado pasado y actual del conocimiento sobre el problema de estudio. Nos ayuda a documentar cómo nuestra investigación agrega valor a la literatura existente.*”¹⁰²

En el presente apartado sustentaremos teóricamente el problema de investigación, **la evaluación docente**, analizaremos y expondremos aquellas teorías, enfoques, investigaciones y antecedentes referentes a la evaluación que servirán como base en este marco conceptual.

4.3.1. EL SIGNIFICADO DE LA EVALUACIÓN

Diversos documentos se han publicado hasta el día de hoy sobre evaluación educativa, y cada uno deja una aportación valiosa que permite ampliar nuestros conocimientos sobre el tema. La conceptualización de dicho proceso ha variado de acuerdo a la época y a las necesidades presentadas en el tiempo. Si nos regresamos diez, veinte, treinta o cuarenta años en nuestra historia, detectaremos que al llevar a cabo la evaluación se han emitido juicios de valor hacia algún objeto de estudio, ya sean los alumnos, los maestros, la escuela, el sistema o el aprendizaje.

En otros tiempos, la evaluación se aplicaba para conocer el nivel cognoscitivo de los estudiantes, donde se tomaban en cuenta los conceptos, hechos, principios, fórmulas, fechas, etcétera. La capacidad memorística llevaba a la obtención de buenos resultados en un examen, sin tomar en cuenta la diversidad, los estilos y ritmos de aprendizaje, y sin llevar a cabo una retroalimentación; tal vez esta se

¹⁰² Roberto Hernández Sampieri., et al. Metodología de la investigación. 4ª Ed. Op. Cit. Pág. 64.

implementaba pero de manera equívoca en forma de regaño o llamada de atención por el bajo logro académico, entendiendo la evaluación como un sistema sancionador.

De acuerdo a Carlos Rosales *“la evaluación constituye una reflexión crítica sobre todos los momentos y factores que intervienen en el proceso didáctico a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido, los resultados del mismo.”*¹⁰³

Tyler define la evaluación como el *“proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la programación recogida, que se emite al contrastar esa información con los objetivos previamente establecidos.”*¹⁰⁴

Stocker por su parte hace referencia a la evaluación como una *“actividad metodológica que consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo, con una serie de metas que dan como resultado escalas comparativas o numéricas, y en la justificación de los instrumentos de recopilación de datos, las valoraciones y la selección de metas.”*¹⁰⁵

Julio Pimienta conceptualiza la evaluación educativa como:

Un proceso sistemático de recopilación de información (cualitativa y/o cuantitativa) para enjuiciar el valor o mérito de algún ámbito de la educación (aprendizajes, docencia, programas, instituciones, sistemas nacionales de educación), previa comparación con unas normas o criterios determinados con anterioridad y que responden a instancias de referencias específicas.¹⁰⁶

¹⁰³ Carlos Rosales. Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos. Op. Cit. Pág.15.

¹⁰⁴ Ralph Tyler, 1950. Citado por Julio Pimienta Prieto. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2008. Pág. 3.

¹⁰⁵ Karl Stocker, 1964. Citado por Julio Pimienta Prieto. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Op. Cit. Pág. 3.

¹⁰⁶ Julio Pimienta Prieto. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Op. Cit. Pág. 4.

Otro concepto de la evaluación en el campo educativo hace referencia a:

Un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado: los aprendizajes de los alumnos, el desempeño de los docentes, el grado de dominio del currículo y sus características; los programas educativos del orden estatal y federal; y la gestión de las instituciones, con base en lineamientos definidos que fundamentan la toma de decisiones orientadas a ayudar, mejorar y ajustar la acción educativa.¹⁰⁷

En este sentido, tomando en cuenta las definiciones de la evaluación en diversos momentos y épocas, podemos decir que es un proceso que permite obtener evidencias, emitir juicios en miras de lograr un perfeccionamiento, donde el docente debe reflexionar sobre su quehacer y tratar de redirigir su actuar y el de sus alumnos en busca de mejores resultados, tanto en los aprendizajes conceptuales como en los procedimentales y actitudinales en beneficio de ambas partes.

4.3.2. LA EVALUACIÓN DESDE EL ENFOQUE FORMATIVO

Dejar atrás el papel sancionador de la evaluación, así como su carácter aditivo, donde lo que importa es el número, no es tarea fácil. Tanto la sociedad como el profesorado siguen conservando la idea del hecho de ir a la escuela para acreditar o pasar al siguiente nivel educativo a través de la asignación de un valor numérico, el cual clasifica a los mejores y peores estudiantes, sin tomar en cuenta los avances y necesidades que presenta el alumnado. Esta práctica y pensamiento debe sustituirse por un enfoque formativo de la evaluación, donde *evaluar para aprender* es la idea clave del proceso educativo.

¹⁰⁷ Ruiz, 1996; Hopkins, 1998; JCSEE, 2003; Worthen, Sanders y Fitzpatrick, 1997. Citado por SEP. El enfoque formativo de la evaluación. México, 2012. Pág. 19.

*“La evaluación formativa constituye un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente.”*¹⁰⁸ Lo cual contribuye a la mejora de la calidad educativa.

La evaluación formativa contempla una fase inicial, formativa y sumativa, además de la utilización de diversos instrumentos, y no se limita a la aplicación de una evaluación final que obligue a los alumnos a estudiar sólo para contestar un examen, el cual pierde sentido desde el momento en que su propósito es aprobar o reprobar el grado de memorización y no valora los verdaderos aprendizajes.

El enfoque formativo de la evaluación, además de contribuir a la mejora, permite ajustar las acciones pedagógicas del profesorado en función de las necesidades del alumnado. Este proceso continuo, donde importa más el proceso que el resultado, permite valorar las competencias de los sujetos bajo observación y contribuye a la mejora constante al realizarse una retroalimentación.

En el presente trabajo de investigación, se dará prioridad a la evaluación formativa, aplicable a la docencia para transparentar los resultados y mejorar la práctica educativa.

¹⁰⁸Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. Citado por SEP. El enfoque formativo de la evaluación. Op. Cit. Pág. 23.

4.3.3. TIPOS DE EVALUACIÓN

La evaluación presenta diversos momentos, funciones y actores que intervienen en ella. Tomando como base las ideas de Ma. Antonia Casanova,¹⁰⁹ se presenta el siguiente esquema donde se hace una clasificación de los tipos de evaluación, lo cual ayudará a comprenderla de manera más sencilla.

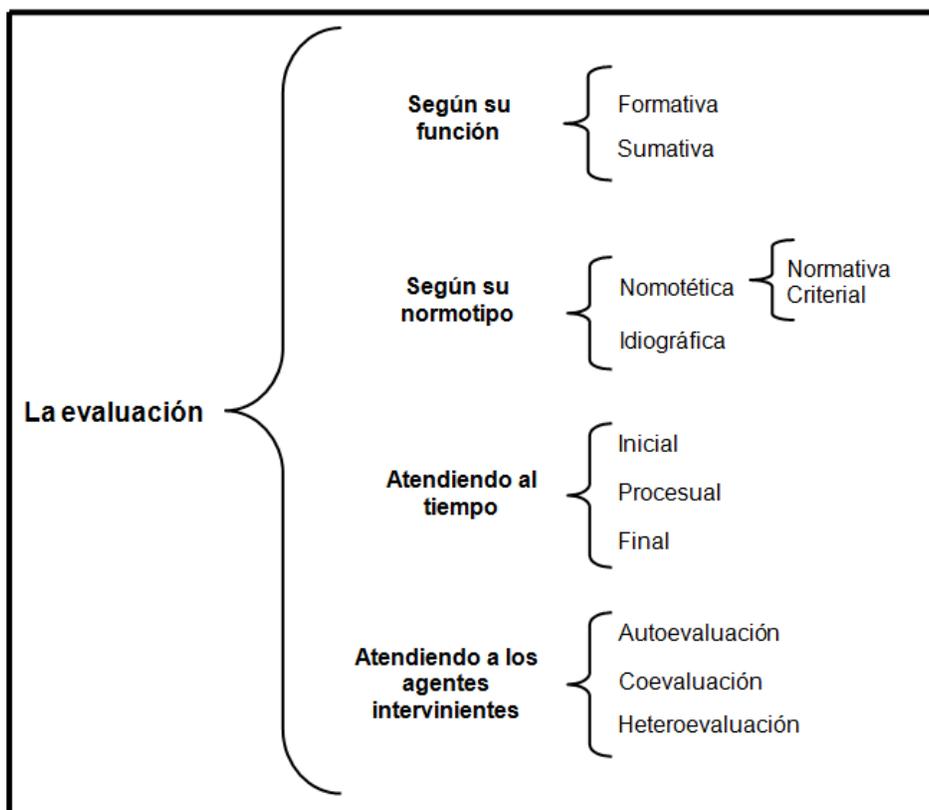


Figura 7. Tipología de la evaluación. Esquema realizado retomando ideas de Ma. Antonia Casanova.

La evaluación, según su función se puede clasificar en **formativa y sumativa**.

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran terminados, con realizaciones o consecuciones concretas y valorables. Su finalidad es determinar el valor de

¹⁰⁹ Ma. Antonia Casanova. Manual de evaluación educativa. Op. Cit.

ese producto final (sea un objeto o un grado de aprendizaje), decidir si el resultado es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho o resulta inútil y hay que desecharlo.¹¹⁰

El objetivo de la **evaluación sumativa** es determinar el valor final de un proceso y no tiene intención de mejorarlo de forma inmediata, no es la evaluación adecuada para aplicarla al desarrollo de procesos, sino que es la apropiada para la valoración de resultados finales.

Por su parte la **evaluación formativa** “se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la reestructuración de los contenidos, la reconceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional...”¹¹¹ Su finalidad es mejorar el proceso que se evalúa de manera inmediata.

Por otro lado, un normotipo es un referente de comparación, ya sea interno o externo al sujeto. La **evaluación según su normotipo** se clasifica en **nomotética** (si el referente es externo a la evaluación de los aprendizajes) e **idiográfica** (si el referente es interno).

Dentro de la **evaluación nomotética** se encuentran la **evaluación normativa** y la **evaluación criterial**. La primera hace referencia a la comparación de los aprendizajes con una norma; en la segunda no hay normas, sino criterios para comparar.

La evaluación normativa supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado. La evaluación criterial, precisamente, intenta corregir el fallo que plantea la evaluación normativa, y propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para

¹¹⁰ Íbid. Pág. 69.

¹¹¹ Julio Pimienta Prieto. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Op. Cit. Pág. 34.

proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar.¹¹²

Por su parte la **evaluación idiográfica** toma en cuenta las competencias que el sujeto posee y las posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares. *“Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra totalmente en cada sujeto y valora, sobre todo, su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes.”*¹¹³

Continuando con esta conceptualización de la evaluación, nos encontramos que atendiendo al tiempo, se clasifica en inicial, procesual y final. La **evaluación inicial** o también llamada **diagnóstica** tiene lugar antes de comenzar el proceso de aprendizaje o en determinados momentos del curso, su objetivo *“consiste en determinar el grado de preparación del alumno antes de enfrentarse con una actividad de aprendizaje.”*¹¹⁴ La **evaluación procesual o de proceso** *“consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor, mediante la recogida sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso.”*¹¹⁵

Para el caso de la evaluación durante el desarrollo del proceso, Julio Pimienta hace hincapié sobre la importancia de retroalimentar respecto a los avances y dificultades para contribuir a la mejora. De tal manera que se valore tanto al docente como al alumno en este tipo de evaluación, lo que permitirá tomar decisiones y mejorar los procesos y metodologías.

¹¹² Ma. Antonia Casanova. Manual de evaluación educativa. Op. Cit. Págs. 75-77.

¹¹³ *Ibid.* Págs. 79-80.

¹¹⁴ Carlos Rosales. Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos. Op. Cit. Pág.18.

¹¹⁵ Ma. Antonia Casanova. Manual de evaluación educativa. Op. Cit. Págs. 82-83.

Por otro lado la **evaluación final**, *“es aquella que se realiza al terminar un proceso- en nuestro caso, de enseñanza y aprendizaje-, aunque éste sea parcial. Una evaluación final puede estar referida al fin de un ciclo, curso o etapa educativa, pero también al término del desarrollo de una unidad didáctica o del proceso habido a lo largo de un trimestre.”*¹¹⁶ Sin duda alguna, implica un proceso de reflexión sobre el cumplimiento o no de los propósitos establecidos en un momento determinado.

La evaluación atendiendo a los agentes intervinientes, se clasifica en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. La **autoevaluación** permite la autovaloración acerca de los propios procesos y actuaciones, la autoobservación y reflexión sobre las acciones que cada uno ejecuta. Es muy importante porque el sujeto juzga su propio desempeño e identifica sus aciertos y desaciertos, mismos que puede contrastar con otras valoraciones externas.

La **coevaluación** hace referencia a la evaluación entre pares, mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo realizado entre varios, donde cada integrante valora y emite juicios sobre el desempeño de sus compañeros, tomando siempre en cuenta las acciones realizadas por el otro y no precisamente su persona. Implica un momento de reflexión donde todos tienen el mismo derecho de valorar el trabajo de los demás. La toma de conciencia es muy importante, pues deben ser objetivos en la medida de lo posible con la finalidad de enriquecer este proceso y buscar la mejora continua.

Finalmente, la **heteroevaluación** es la más conocida y practicada, es la que realiza un sujeto sobre otro acerca de su actuación, de su desempeño, su trabajo, sus actitudes, su rendimiento... Es la que aplica el docente a sus alumnos de manera cotidiana, donde emite juicios de valor y que sin duda, deben contribuir a la mejora.

¹¹⁶ Íbid. Pág. 84.

De acuerdo a lo anterior, se entiende que la palabra evaluación y su tipología es compleja, sin embargo es necesario conocer todos los elementos que la componen para poder entenderla y aplicarla en sus diferentes momentos, según su normotipo, su función y por diversos agentes.

4.3.4. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Para llevar a cabo el proceso evaluativo es necesario apoyarse de una serie de recursos que sin ellos sería imposible obtener los elementos suficientes para poder emitir juicios y verificar el cumplimiento de las metas planteadas. *“Las técnicas de evaluación son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información acerca del aprendizaje de los alumnos; cada técnica de evaluación se acompaña de instrumentos de evaluación, definidos como recursos estructurados diseñados para fines específicos.”*¹¹⁷

Algunas de estas técnicas o métodos que sirven para recopilar información son la observación, la entrevista, la encuesta, los tests, portafolios, entre otros. El presente trabajo de investigación se centrará en éstos principalmente, aunque no se descarta la utilización de otros.

¹¹⁷ SEP. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México, 2012. Pág. 19.

4.3.4.1. LA OBSERVACIÓN

Muchas veces hemos escuchado o leído sobre la observación y tal vez la primera idea que se nos viene a la cabeza es relacionarla únicamente con mirar, sin embargo observar implica un proceso muy complejo que requiere de toda nuestra atención. *“La observación, considerada como técnica para recoger datos, consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos mediante la obtención de una serie de datos, generalmente inalcanzables por otros medios.”*¹¹⁸

La observación, de acuerdo a Julio Pimienta, tiene diversas clasificaciones, una de ellas es la que la considera casual, intencional, focalizada y participativa; y otra es la que determina que en el aula puede darse de manera directa o indirecta.

La primera característica, **casual**, es aleatoria, puede observarse en cualquier momento, cualquier cosa que llame la atención es susceptible de registrarse; por su parte la observación **intencional** no es improvisada, requiere de una planeación, la utilización de una guía de observación; la observación **focalizada** atiende a un foco de interés, un aspecto determinado sin necesidad de detallarlo como en la intencional: por último, dentro de esta primera clasificación, la observación **participativa** constituye un método de investigación cualitativa, es una modalidad donde no se observa de manera pasiva y además se genera una interacción con la intención de descubrir aspectos.

La segunda clasificación descrita por Pimienta, hace alusión a la observación **directa e indirecta**. La primera se refiere a la determinación del campo de actuación y los sujetos a observar, qué se va a observar, qué aspectos se van a observar de manera detallada, cuáles son los más importantes, entre otros; la segunda *“se refiere al*

¹¹⁸ Ma. Antonia Casanova. Manual de evaluación educativa. Op. Cit. Pág. 133.

estudio y análisis de los productos que los estudiantes obtienen dentro o fuera del salón, pero que examinamos o analizamos sin la presencia de aquéllos.”¹¹⁹

4.3.4.2. LA ENTREVISTA

La entrevista es definida por muchos autores como el proceso en el que intervienen dos o más personas, entrevistador-entrevistado, a través del diálogo.

La entrevista puede definirse como una conversación intencional. Permite obtener cierto tipo de datos que muchos sujetos no facilitarían por escrito debido a su carácter confidencial, delicado, o porque suponen una fuerte implicación afectiva, profesional o de cualquier otro tipo. También facilita la consecución de datos no alcanzables con otras técnicas.¹²⁰

De acuerdo a Julio Pimienta, las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas, cuyas características se describen en la siguiente tabla.

Tipos de entrevista		
Estructuradas	Semiestructuradas	No estructuradas
<ul style="list-style-type: none"> • Parten de una guía de entrevista (cuestionario) previamente elaborada. • Su principal característica es la inflexibilidad, tanto en las cuestiones que se 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen cierta flexibilidad pero, también, con anterioridad se prepara la guía de entrevista, que indica las partes donde se permitirá que el entrevistado exponga 	<ul style="list-style-type: none"> • No poseen estructura alguna, solamente se cuenta con una serie de temas o aspectos, bastante libre, que se abordarán durante la conversación que se

¹¹⁹ Julio Pimienta Prieto. *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. Op. Cit. Pág. 55.

¹²⁰ Ma. Antonia Casanova. *Manual de evaluación educativa*. Op. Cit. Pág. 137.

plantean al entrevistado, como en el orden y la presentación de los servicios.	con relativa soltura acerca de algunos de los temas.	realizará con el entrevistado
--	--	-------------------------------

Tabla 4. Tipos de entrevista de acuerdo a Julio Pimienta.

Siguiendo a este autor, independientemente del tipo de entrevista, todas deben seguir un proceso: preparación de la entrevista, ejecución de la entrevista, conclusiones y, en el contexto de la evaluación de los aprendizajes, se deben realizar juicios basados en las conclusiones.

4.3.4.3. LA ENCUESTA

La encuesta es otro método para la recolección de datos, *“consiste en la obtención de información relativa a un tema, problema o situación determinada, que se realiza habitualmente mediante la aplicación de cuestionarios orales o escritos.”*¹²¹

En el caso de la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la encuesta tiene la finalidad de obtener información sobre los objetivos y contenidos que se han alcanzado tras el trabajo desarrollado en una o varias unidades didácticas.

¹²¹ Íbid. Pág. 140.

4.3.4.4. TESTS

La palabra *test*, proveniente del inglés, puede entenderse como una prueba que se aplica en educación para obtener información sobre qué tan bueno es algo, qué tanto saben o aprendieron los estudiantes. Para Julio Pimienta el *test* es un “*método sistemático mediante el cual ponemos a prueba a los alumnos, para que revelen o den testimonio de sus competencias, actitudes, características de personalidad, etcétera.*”¹²²

Siguiendo a este autor, mediante los *tests* se pone a prueba a los estudiantes y se dividen en: *tests* de aptitudes, de personalidad, de intereses, actitudes, de adaptación, de rendimientos, pedagógicos, entre otros.

4.3.4.5. PORTAFOLIOS

Los portafolios son una alternativa innovadora para evaluar el aprendizaje, consisten en la colección de evidencia sistemática y organizada usada por el profesor y por los alumnos para monitorear el crecimiento de conocimientos, habilidades y actitudes en un área específica.

El contenido de un portafolios depende de qué se quiera demostrar y a quién se le quiere demostrar. El portafolios tiene el potencial para convertirse en el vehículo que sintetiza la reflexión y el aprendizaje. Es una herramienta útil para la heteroevaluación y la autoevaluación, pues propicia la reflexión y la verificación de los avances en un periodo determinado. Para evaluar el contenido de un portafolios se pueden utilizar listas de cotejo, rúbricas, escalas, entre otros instrumentos.

¹²² Julio Pimienta Prieto. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Op. Cit. Pág. 60.

4.3.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

La evaluación no puede depender de una sola técnica o instrumento, pues es diversa la información que se puede recopilar para llevar a cabo el proceso de manera completa. No existe un mejor instrumento que otro, ni una técnica o estrategia; cada uno se debe adaptar a las características de los alumnos.

Existen diversos instrumentos de evaluación, como guías de observación, registros anecdóticos, escalas de valoración, preguntas sobre el procedimiento, cuadernos de los alumnos, organizadores gráficos, rúbricas, listas de cotejo, cuestionarios, grabaciones, guías de observación estructuradas y no estructuradas, guías de autoevaluación estructuradas, guías de coevaluación estructuradas y no estructuradas, exámenes, pruebas de desempeño, entre otros.

4.3.5.1. REGISTRO ANECDÓTICO

Uno de los instrumentos de evaluación utilizados en los centros de trabajo es el registro anecdótico, el cual consiste en *“un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretas que se consideran importantes para el alumno o el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos.”*¹²³

El registro anecdótico es útil para identificar las características de un sujeto, realizar un seguimiento para obtener los datos suficientes y evaluar una situación o comportamiento. Se compone de ciertos elementos como: fecha, hora, nombre del alumno o evaluado, actividad evaluada, contexto de la observación, descripción e interpretación de lo observado. Estos elementos se deben registrar en un tarjetero o

¹²³ SEP. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Op. Cit. Pág. 27.

en un cuaderno, de tal manera que se destine una hoja o una tarjeta para cada individuo.

Lo importante de este instrumento es siempre ser objetivos y registrar los hechos tal como sucedieron, describir cada situación de manera detallada y precisa de forma breve.

4.3.5.2. PREGUNTAS SOBRE EL PROCEDIMIENTO

Las preguntas sobre el procedimiento, al igual que otros instrumentos de evaluación, tienen como propósito obtener información acerca de la adquisición, apropiación, comprensión de conceptos y procedimientos y, reflexión sobre la experiencia vivida.

Las preguntas sobre el procedimiento buscan:

- **Promover la reflexión de los pasos para resolver una situación o realizar algo.**
- **Fomentar la autoobservación y el análisis del proceso.**
- **Favorecer la búsqueda de soluciones distintas para un mismo problema.**
- **Promover la verificación personal de lo aprendido.**
- **Ser aplicable a otras situaciones.**¹²⁴

Para elaborar preguntas sobre el procedimiento se necesita:

- **Determinar un tema que van a trabajar los alumnos.**
- **Establecer la intención de las preguntas al redactarlas, es decir, definir si a través de ellas buscamos saber aspectos específicos del proceso, favorecer el razonamiento o la reflexión, conocer las estrategias utilizadas por los alumnos, comprobar hipótesis, motivar la generalización y proponer situaciones hipotéticas, entre otros.**

¹²⁴ Íbid. Pág. 37.

- Ordenar las preguntas graduando su dificultad.
- Determinar qué instrumento permitirá la evaluación: lista de cotejo o escala de valoración (rúbrica).¹²⁵

Como podemos observar, al obtener los resultados a través de este recurso, se necesitará de otro recurso para lograr una valoración final.

4.3.5.3. CUADERNOS DE LOS ALUMNOS

Los cuadernos de los alumnos brindan información muy importante, pues en ellos se plasma lo que día a día se trabaja, dejando la evidencia del tema y todos los registros resultantes del mismo. Permiten realizar un seguimiento del desempeño tanto de los alumnos como del profesor y, son un referente para que los padres de familia se den cuenta de lo que sus hijos realizan en la escuela, manteniendo así una comunicación escuela-familia.

4.3.5.4. RÚBRICAS

Las rúbricas son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas. También se definen como *“un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en una escala determinada.”*¹²⁶

¹²⁵ Íbid. Pág. 38.

¹²⁶ Íbid. Pág. 51.

Los componentes esenciales de las rúbricas son los niveles de ejecución, valores o puntuaciones según la escala establecida. Por lo que permiten obtener una medida más precisa tanto del producto como del proceso de la ejecución de los estudiantes en diferentes tipos de tareas. Además, sirven de guía a los educandos para realizar sus tareas de acuerdo a las expectativas de sus maestros.

El procedimiento para la elaboración de una rúbrica es el siguiente:

- Seleccionar los objetivos/aprendizajes esperados que fundamentan la tarea o trabajo a realizar.
- Identificar todos los posibles criterios que representan los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes al ejecutar la tarea.
- Organizar los criterios por niveles de efectividad.
- Se puede asignar un valor numérico de acuerdo al nivel de ejecución.
- Cada nivel debe tener descrito los comportamientos o ejecuciones esperadas por los estudiantes.
- El estudiante debe conocer anticipadamente los criterios con los cuales será evaluado.
- Se recomienda que el estudiante se autoevalúe utilizando *la* rúbrica.

Las rúbricas se pueden elaborar tomando en cuenta diversas categorías, como la siguiente:

Nivel 5: Respuesta excelente

- ✓ Respuesta completa.
- ✓ Explicaciones claras del concepto.
- ✓ Identifica todos los elementos importantes.
- ✓ Provee buenos ejemplos.
- ✓ Ofrece información que va más allá de lo enseñado en clase.

Nivel 4: Respuesta satisfactoria

- ✓ Respuesta bastante completa.
- ✓ Presenta comprensión del concepto.
- ✓ Identifica bastantes de los elementos importantes.
- ✓ Ofrece información relacionada a lo enseñado en clase.

Nivel 3: Respuesta moderadamente satisfactoria

- ✓ Respuesta refleja un poco de confusión.
- ✓ Comprensión incompleta del concepto.
- ✓ Identifica algunos elementos importantes.
- ✓ Provee información incompleta de lo discutido en clase

Nivel 2: Respuesta deficiente

- ✓ No logra demostrar que comprende el concepto.
- ✓ No provee contestación completa.
- ✓ Omite elementos importantes.
- ✓ Hace mal uso de los términos.

Nivel 1: Respuesta no aceptable

- ✓ La explicación es incompleta / no se entiende.
- ✓ Omite las partes fundamentales del concepto.
- ✓ Presenta concepciones erróneas.
- ✓ Plantea incorrectamente lo planteado.
- ✓ Vago intento de contestar.

4.3.5.5. LISTAS DE COTEJO

La lista de cotejo consiste en una lista de características o conductas esperadas del estudiante en la ejecución o aplicación de un proceso, destreza, concepto o actitud. Su propósito es recoger información sobre la ejecución del estudiante mediante la observación.

Por lo general se anota una serie de indicadores a manera de lista y para verificar su cumplimiento se establecen los parámetros SI y NO, de tal manera que se puede ir marcando con una “X” o una “✓” si se cumple o no con cada acción.

4.3.5.6. CUESTIONARIO

De acuerdo a Julio Pimienta, un cuestionario es una lista o repertorio de preguntas estructuradas, formuladas por escrito a las cuales un sujeto o grupo de personas deberían responder acerca de un tema. Las preguntas pueden ser cerradas o abiertas. *“Los cuestionarios cerrados plantean preguntas que deben contestarse con “sí” o “no”, o señalando uno de los apartados, que se ofrezca como opción, de acuerdo con las instrucciones dadas.”*¹²⁷

Por su parte, *“los cuestionarios abiertos plantean las preguntas sin sugerir ningún tipo predeterminado de respuesta, sino que, simplemente, dejan espacio para que el sujeto exprese todo lo que considere oportuno.”*¹²⁸ Ejemplo de estas preguntas, aplicadas al profesorado para evaluar su labor docente, podrían plantearse de acuerdo a lo siguiente: ¿Cómo organiza las actividades de sus alumnos en la biblioteca?, ¿cómo organiza la materia de enseñanza en la asignatura de Español?,

¹²⁷ Ma. Antonia Casanova. Manual de evaluación educativa. Op. Cit. Pág. 168.

¹²⁸ *Ibid.* Pág. 169.

¿qué aprendizajes espera con las actividades que realiza en el patio, en el laboratorio, en el aula de medios?

Para elaborar un cuestionario se debe tomar en cuenta la utilización de un lenguaje claro y adaptado a la población que debe responderlo, utilizar términos bien definidos, sin ambigüedad, las preguntas deben recoger toda la información relevante para la evaluación que se lleva a cabo, debe resultar comprensivo para los sujetos a quien se les aplica, sin suposiciones implícitas en el texto de la pregunta y utilizar un formato sencillo.

El cuestionario es un instrumento muy adecuado para recoger información, sobre todo para evaluar la labor docente, que es el tema de esta investigación.

4.3.5.7. GRABACIONES

Debido a que no se puede registrar todo exactamente a través de la observación y guardarlo en la memoria, surge la necesidad de utilizar un recurso que permite reproducir la escena cuantas veces sea necesario y poder realizar un análisis de las situaciones con mayor detenimiento.

La grabación permite la reproducción permanente de las situaciones referidas, con lo cual se puede escuchar atentamente cuantas veces sea necesario, ver la actuación de una persona en un grupo o del conjunto del grupo, localizar la posición grupal de cada sujeto, etc. Facilita, por tanto, la observación sosegada y el contraste de los datos recogidos.¹²⁹

¹²⁹ Íbid. Pág. 179.

La grabación puede llevarse a cabo en cinta magnética, en video, en fotografía, utilizando diversos instrumentos como una cámara de video, una grabadora o un teléfono celular que contenga las funciones de grabación de audio y video.

Al realizar grabaciones es posible reproducir cuantas veces sea necesario para identificar las características del aula o del espacio donde se esté desarrollando la enseñanza y el aprendizaje. Es posible ubicar la organización del alumnado, la posición del docente, el uso del mobiliario, de los espacios y los materiales; así también las actitudes, respuestas, gestos, movimientos, comentarios, interpretaciones, clima, ambiente escolar, y todas las acciones ejecutadas tanto por parte de los alumnos como del profesor.

La riqueza de datos que ofrece una grabación en video o en cinta es grandiosa. Es posible llevar a cabo una reflexión sobre las acciones, autoevaluarse y coevaluarse, donde maestros y alumnos observan su actuar pero además, agentes externos al ver las imágenes en movimiento, pueden asumir una postura objetiva y realizar sus propias observaciones y reflexiones sin haber estado en el espacio ni en el momento exacto de su ejecución.

4.3.5.8. GUÍAS DE OBSERVACIÓN ESTRUCTURADAS Y NO ESTRUCTURADAS

Las guías de observación son un instrumento para recopilar información, se basan en una lista de indicadores, los cuales pueden redactarse de manera afirmativa o como preguntas, con la finalidad de orientar la observación en el aula y marcar los elementos que son relevantes al observar.

Existen guías de observación estructuradas y las no estructuradas. Las guías de observación no estructuradas se dirigen a grandes campos de interés, mientras que las estructuradas tienen un mayor grado de especificidad e incluso pueden utilizar una escala para determinar el cumplimiento de ciertas acciones por parte de los sujetos observados. Por ejemplo, en las guías no estructuradas se puede plantear un indicador y dejar un espacio para describir su grado de cumplimiento; en las guías estructuradas se establece el indicador pero además se marca una escala del 1 al 5 para determinar el grado de cumplimiento.

Para la evaluación docente, este resulta ser un recurso muy útil, pues el directivo escolar o agentes externos pueden plantear una serie de indicadores con base al perfil docente o a un enfoque de enseñanza e ingresar al aula y registrar las observaciones tomando en cuenta la guía, logrando así determinar si el sujeto evaluado cumple o no con lo previsto.

4.3.5.9. GUÍAS DE AUTOEVALUACIÓN ESTRUCTURADAS

Las guías de autoevaluación estructuradas van encaminadas a recoger información por parte del sujeto evaluado, para conocer su opinión sobre su desarrollo personal y la adquisición de los aprendizajes, con el objetivo de tener mejores criterios para emitir juicios de valor referente a su desempeño.

Es importante hacer saber que las respuestas no son anónimas, ya que los resultados forman parte de la evaluación del curso o del proceso. Algunos indicadores que nos pueden servir como ejemplo, si se evalúa la función docente, son:

- Llegué puntual a todas las sesiones.
- He sido objetivo al evaluar el desempeño de los alumnos.
- Planeé todas las actividades.
- He diversificado las actividades y la utilización de materiales.
- He utilizado diversas formas de organizar la materia de enseñanza: correlación, globalización, proyectos, transversalidad.

Para determinar el grado de cumplimiento se puede establecer una escala como la siguiente:

5 = Muy de acuerdo

4 = De acuerdo

3 = Ni de acuerdo, ni desacuerdo

2 = En desacuerdo

1 = Muy en desacuerdo

Con estos elementos, además de los datos personales del docente, se puede obtener información importante, se fomenta la autorreflexión, la autovaloración, y se

pueden contrastar los datos con lo resultante de una coevaluación y la heteroevaluación.

4.3.5.10. EXÁMENES

Los exámenes quizás son el instrumento más utilizado, a tal grado que se ha abusado de ellos como instrumento de evaluación, siendo en ocasiones la única prueba para determinar el desempeño de los sujetos. De acuerdo a Julio Pimienta *“los exámenes están diseñados para estimar o medir el grado o nivel en que un sujeto sabe, sabe hacer y lo demuestra en un contexto; es decir, en qué grado domina una competencia específica y en un momento determinado del ciclo escolar.”*¹³⁰

Este autor destaca que los exámenes se dividen en tres grupos: pruebas objetivas, exámenes abiertos y exámenes de desempeño.

Las pruebas objetivas brindan la facilidad para calificar el grado de adquisición de conocimientos, a través de ítems de respuestas abiertas (completar) y respuestas cerradas. Los reactivos pueden ser de respuesta breve y complementación, de respuesta alternativa (sí/no, verdadero/falso), de ordenamiento o jerarquización, de asociación, emparejamiento o correspondencia, de localización-identificación y de opción múltiple (con respuesta única).

Los exámenes abiertos también conocidos como ensayo, exigen plasmar el procedimiento, el proceso, expresar ideas, argumentar, comentar, reflexionar, valorar, resolver problemas, es decir, la forma en que sea posible apreciar la construcción del conocimiento y no únicamente el resultado de dicha construcción.

¹³⁰ Julio Pimienta Prieto. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Op. Cit. Pág. 74.

Por otro lado, “una **prueba de desempeño** demanda que un individuo, o en ocasiones un grupo, tome una decisión, solucione un problema o ejecute alguna conducta prescrita como pronunciar un discurso.”¹³¹ Este instrumento es útil para saber si un sujeto ha aprendido, de tal manera que someterlo a la resolución de un problema es una manera de averiguarlo, ya que echa a andar sus competencias. Para llevar a cabo este tipo de evaluación, será necesario diseñar una escala.

Estos tres tipos de pruebas aplicadas de manera conjunta para evaluar, en este caso al profesorado, son de gran relevancia, pues los datos que arrojan contribuyen a valorar de manera integral y los resultados se pueden sumar a otros obtenidos mediante diversos instrumentos.

4.3.6. LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Todo proceso evaluativo debe finalizar con un informe sobre los resultados obtenidos. Para el tema que nos ocupa, el profesorado debe saber cómo va evolucionando, qué retrocesos tiene, lo que aprende o deja de aprender respecto a los nuevos enfoques y modelos educativos, qué dificultades presenta, qué capacidades son las mejor desarrolladas, qué objetivos tiene ya conseguidos, qué aspectos debe mejorar, e incluso, qué bibliografía tendría que revisar para actualizarse.

Un informe sobre la evaluación es de gran ayuda para mejorar y mantener lo ya consolidado. De manera mensual, bimestral o trimestral se puede realizar un seguimiento por el directivo escolar o agentes externos, de tal manera que se lleve un acompañamiento a la labor docente, que se le realice una evaluación continua.

¹³¹ Thomas Good y Jere Brophy. Psicología educativa contemporánea. México, McGraw-Hill, 1996. Pág. 546.

En varias ocasiones resulta que al profesor frente a grupo se le visita en el aula, se le observa, se realiza un registro y se le agradece por permitir ser observado, pero nunca se le comunican los resultados de esa actividad. Esto con frecuencia lo realizan los Directores o Supervisores, incluso se basan en el Método Stallings, que es una *“técnica que utiliza instantáneas para medir el tiempo efectivo dedicado al aprendizaje por parte de los estudiantes y los docentes en el aula.”*¹³² Esta técnica proporciona tres tipos de información: el tipo de actividad que se realiza en clase, el material utilizado y los sujetos involucrados, sin embargo poca utilidad se le da a los resultados, quedando en una simple visita al salón de clases por las autoridades educativas.

Con base en el Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes se puede establecer una lista de control o de cotejo, donde se manifieste lo que el profesorado tiene consolidado, está en proceso o está no consolidado, e ir dando un seguimiento continuo en miras del perfeccionamiento constante.

La comunicación de los resultados es indispensable debido a que incide en:

- La autoconcepción del evaluado, su autoestima y su motivación por seguir mejorando.
- El reconocimiento por el buen desempeño.
- Propiciar la autorregulación.
- Brindar información para reorientar la actuación docente.
- Favorecer la autorreflexión sobre el desempeño.
- Identificar a tiempo los problemas y sus causas para poder corregir.
- Detectar las dificultades y la forma de solucionarlas.

¹³² SEP. Observación en el salón de clase a partir del sistema de observación Stallings. Manual y guía de usuario. Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase. México, 2011. Pág. 7.

La comunicación de los resultados debe responder a la idea de que la evaluación, sin duda ha de ser aplicada con la finalidad de aprender, en este caso por parte del profesorado.

4.3.7. LA RETROALIMENTACIÓN

Al comunicar los resultados se pretende que el sujeto aprenda y siga aprendiendo, esto se debe llevar a cabo mediante el diálogo, en un ambiente de confianza, que propicie el intercambio de palabras, aclaración de dudas, realizar comentarios y reflexiones, este proceso se determina por la retroalimentación que realiza el evaluador al evaluado, para el caso de la evaluación docente sería del Director hacia el maestro frente a grupo.

La retroalimentación es *“aquella información que contiene juicios de valor sobre el aprendizaje del alumno, la explicitación de la brecha existente entre el aprendizaje esperado y el logrado, o la explicitación sobre el logro del aprendizaje y las orientaciones que permitirán al alumno mejorar sus aprendizajes.”*¹³³

Rebeca Anijovich,¹³⁴ menciona algunos elementos a considerar en la retroalimentación:

- La retroalimentación abarca desde los conocimientos de los estudiantes, sus procesos de aprendizaje, su autoestima y su motivación hasta sus acciones futuras. Esto significa que cualquier retroalimentación que se proporcione tendrá un impacto sobre los sujetos que, según el contenido y la forma en que se brinde, puede ser positivo o negativo.

¹³³ Grant Wiggins, 1998. Citado por SEP. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo. México, 2012. Pág. 45.

¹³⁴ Rebeca Anijovich, 2010. Citado por SEP. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo. Op. Cit. Pág. 46-48.

- Cada evaluación debe incluir la comunicación de los logros de aprendizaje y, por tanto, la retroalimentación. Sólo si esta comunicación se convierte en una acción sistemática, los alumnos podrán integrarla a su proceso de aprendizaje; en consecuencia, es necesario que en las evaluaciones inicial, del proceso y final, así como en las coevaluaciones y autoevaluaciones, se brinde un espacio para retroalimentar el aprendizaje de los alumnos.
- La retroalimentación se hace sobre lo que ya sucedió; sin embargo, debe establecerse un puente entre lo logrado y aquello por mejorar en el futuro inmediato.
- La retroalimentación debe buscar establecer una conversación que permita comprender al otro y propiciar el intercambio y el contraste de puntos de vista. Este intercambio debe permitir indagar y esclarecer las causas de los logros o las dificultades de aprendizaje del alumno, construir un consenso al respecto para poder orientar el mejoramiento del aprendizaje, y establecer compromisos con los alumnos.

Si se toman en cuenta estos elementos, la retroalimentación será un elemento clave para continuar mejorando, para mantener una comunicación asertiva y tomar los resultados de la evaluación como un beneficio que permite conocer las fortalezas y las áreas que deberán perfeccionarse.

4.3.8. LAS COMPETENCIAS DOCENTES A EVALUAR

El desarrollo de competencias para la vida es un enfoque que ha inundado los planes y los programas de estudio a nivel mundial, varios países lo han adoptado, tal es el caso de México, quien mantiene plasmada esta idea en los documentos curriculares que rigen la educación. *“Una competencia es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).”*¹³⁵

Pero no sólo los alumnos de Educación Básica y otros niveles deben poseer ciertas competencias, también el profesorado está obligado a ello. Para esto Philippe Perrenoud,¹³⁶ propone que antes de que el docente adquiriera competencias técnicas, debe obtener las siguientes capacidades:

- Saber administrar la clase como una comunidad educativa;
- Saber organizar el trabajo en espacios-tiempo más extensos de formación (ciclos, proyectos de escuela);
- Saber cooperar con los colegas, los padres y otros adultos;
- Saber concebir y hacer vivir dispositivos pedagógicos complejos;
- Saber suscitar y animar gestiones de proyecto como método de trabajo regular;
- Saber situar y modificar lo que da o retira de sentido a los conocimientos y a las actividades escolares;
- Saber crear y administrar situaciones - problema, identificar obstáculos, analizar y reencuadrar las tareas;
- Saber observar a los alumnos en el trabajo;
- Saber evaluar las competencias en proceso de construcción.

¹³⁵ SEP. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. Op. Cit. Pág. 29.

¹³⁶ Paola Gentile y Roberta Bencini. Construir Competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud. Brasil, Nova Escola, 2000. Págs. 5-6.

Por otro lado, las diez nuevas competencias docentes para enseñar propuestas por Perrenoud, son:

1. **Organizar y animar situaciones de aprendizaje.**
2. **Gestionar la progresión de los aprendizajes.**
3. **Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.**
4. **Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.**
5. **Trabajar en equipo.**
6. **Participar en la gestión de la escuela.**
7. **Informar e implicar a los padres.**
8. **Utilizar las nuevas tecnologías.**
9. **Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.**
10. **Organizar la propia formación continua.**¹³⁷

De acuerdo a este autor, el profesor debe definir y valorar sus propias competencias en su oficio. Lo que exige un trabajo sobre el dar cuenta de su conocimiento. El principal recurso del profesor, deberá ser su postura reflexiva, su capacidad de observar, controlar, innovar, aprender de otros, de los alumnos y de la experiencia.

Estas competencias son un referente para evaluar a los docentes e identificar en qué medida las tienen consolidadas aplicando la **evaluación transdisciplinar**, estableciendo los indicadores que den cuenta de ello.

Estos referentes teóricos sobre la evaluación, sin duda son de gran apoyo para el presente trabajo de investigación y el diseño de la propuesta, el modelo de evaluación transdisciplinar. Es fundamental contar con las conceptualizaciones sobre la evaluación, las técnicas e instrumentos; es el punto de partida para la elaboración de la propuesta, la cual debe contemplar todos estos aspectos para ser aplicados en condiciones reales a los docentes frente a grupo de escuela primaria oficial en la Zona Escolar N° 205, y así contar con un sistema verdadero de evaluación del desempeño docente que permita valorar las competencias y contribuya a la mejora continua.

¹³⁷ Philippe Perrenoud. Diez nuevas competencias para enseñar. Op. Cit. Pág.168.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO INVESTIGATIVO

5.1. TIPO DE ESTUDIO INVESTIGATIVO SELECCIONADO

El tipo de estudio que respalda al presente trabajo de investigación, es bajo un enfoque **cuantitativo descriptivo**. El “*Enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.*”¹³⁸ Para tal efecto se plantea la necesidad de utilizar un cuestionario con escala tipo Likert, a través de la aplicación de una serie de preguntas para obtener información y realizar un análisis estadístico de las respuestas.

A partir de este enfoque se pretende diseñar una propuesta en relación a la Evaluación del Desempeño Docente, para su aplicación e intervención de quien desee llevarla a cabo y ejecutar el modelo resultante.

¹³⁸ Roberto Hernández Sampieri., et al. Metodología de la investigación. 4ª Ed., Op. Cit. Pág. 5.

5.2. CARACTERÍSTICA METODOLÓGICA DEL TIPO DE ESTUDIO SELECCIONADO

El **enfoque cuantitativo** es específico, medible, generalizable, objetivo, efectivo, utiliza la lógica o razonamiento deductivo. Los datos que se obtienen a partir de la investigación tienen veracidad y confiabilidad. De acuerdo a Roberto Hernández Sampieri,¹³⁹ dentro de la metodología cuantitativa el investigador plantea un problema de estudio, hace una revisión de lo que se ha investigado anteriormente sobre el tema, construye un marco teórico, plantea una hipótesis, recolecta datos a través de instrumentos y se analizan mediante métodos estadísticos para generar conclusiones.

La investigación cuantitativa debe ser lo más “objetiva” posible. Los fenómenos que se observan y/o miden no deben ser afectados de ninguna forma por el investigador. Con los estudios cuantitativos se pretende explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías (que explican y predicen).¹⁴⁰

En este enfoque, la recolección de datos se basa en instrumentos estandarizados, dichos datos son representados en forma de números que son analizados estadísticamente; además, se pretende generalizar los resultados del estudio; existe objetividad, rigor, confiabilidad y validez, y; los reportes utilizan un tono objetivo, impersonal, no emotivo, dando lugar a las conclusiones.

De esta manera, lo anteriormente expuesto nos clarifica la característica metodológica del tipo de estudio seleccionado, el enfoque cuantitativo.

¹³⁹ Idem.

¹⁴⁰ Roberto Hernández Sampieri., et al. Metodología de la investigación. 4ª Ed. Op. Cit. Pág. 6.

5.3. POBLACIÓN ESCOLAR O MAGISTERIAL QUE PRESENTA LA PROBLEMÁTICA

Para el presente trabajo de investigación la población que presenta la problemática refiere al magisterio mexicano de Educación Básica, sin embargo se limitará un área en especial. La problemática educativa reside en la evaluación docente aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, para el caso de esta investigación, se sitúa en profesores de primero a sexto grados de educación primaria pública oficial de la Zona Escolar N° 205, Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México, quienes han sido evaluados por el INEE o esperan su turno para ser incluidos en dicho proceso por ser trabajadores de la SEP, y por estar regidos por la Ley General del Servicio Profesional Docente.

El área geográfica antes mencionada representa el espacio donde se aplicó el cuestionario con escala tipo Likert, para obtener datos, analizarlos y formular conclusiones que permitieron y orientaron el diseño de una propuesta aplicable para resolver la problemática, la cual podrá ser tomada en cuenta por quien desee llevarla a cabo en la práctica.

5.4. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Delimitar sobre qué o quiénes se van a recolectar datos en el presente trabajo de investigación, conduce a iniciar conceptualizando el término muestra, para tener las bases y el fundamento necesarios que permitan determinarla. *“Para el proceso cuantitativo la **muestra** es un subgrupo de la población de interés (sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse o delimitarse de antemano con precisión), éste deberá ser representativo de la población.”*¹⁴¹

¹⁴¹ Roberto Hernández Sampieri., et al. Metodología de la investigación. 4ª Ed. Op Cit. Pág. 236.

De acuerdo a la pregunta de investigación **¿Cómo perciben los profesores de Educación Básica, la evaluación del desempeño docente implementada por el INEE?** Se determinó como muestra a la población docente que cumple funciones frente a grupo en escuelas primarias oficiales de la Zona Escolar N° 205, correspondientes a la Dirección de Educación Primaria N°2, ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México.

La muestra es **probabilística**, *“todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de análisis.”*¹⁴² La población fue seleccionada de manera azarosa por ubicarse en distintas colonias de la Delegación Gustavo A. Madero, lo cual propicia la recolección de datos en diversos contextos.

Las principales características de la muestra responden a una población docente frente a grupo que ha presentado la evaluación del desempeño docente y tiene la experiencia sobre el proceso, pero también se contemplan profesores que aún no han participado, pero que están inmersos en un entramado de conceptualizaciones y bajo un bombardeo de información sobre la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual los rige. La edad, antigüedad en el sistema, nivel académico, años de experiencia, sexo, estado civil, lugar de residencia y entre otros factores, varían entre la población seleccionada, no siendo esto un factor determinante para la obtención de los resultados, puesto que todos tienen la misma categoría y cumplen las mismas funciones.

De esta manera, la información obtenida podrá generalizarse para el área que abarca la Delegación Gustavo A. Madero, incluso para toda la Ciudad de México.

¹⁴² Íbid. Págs. 240-241.

5.5. DISEÑO DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO DE RECABACIÓN DE DATOS CON BASE EN ESCALA LIKERT

El diseño del instrumento de recabación de datos se basa en la escala tipo Likert, dando como resultado un cuestionario dirigido a docentes frente a grupo en escuelas primarias oficiales de la Zona Escolar N° 205, Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México. El método de escalamiento tipo Likert fue desarrollado por Rensis Likert en 1932, “*Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes.*”¹⁴³

Para el caso de esta investigación los ítems se presentan en forma de pregunta, las opciones de respuesta o puntos de la escala son cinco e indican cuánto se está de acuerdo con la pregunta correspondiente, de las cuales sólo se puede elegir una. A cada opción se le asignó un valor numérico de acuerdo a lo siguiente:

Escala de asignación

Valor	Opción o punto de la escala	Sigla
1	Totalmente en Desacuerdo	TD
2	En Desacuerdo	ED
3	Indiferente	IN
4	De Acuerdo	DA
5	Totalmente de Acuerdo	TA

Tabla 5. Opciones de respuesta o puntos de la escala.

El cuestionario resultante para ser aplicado a docentes frente a grupo consta de 15 ítems escritos en forma positiva e interrogativa, el cual fue revisado y validado por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional y dos expertas en el tema de la evaluación docente, la Lic. Nancy Verónica Morales Del Ángel, Supervisora de Zona Escolar y la Maestra Alma Delia Martínez Santana, Directora de escuela primaria en la Ciudad de México.

¹⁴³ Íbid. Pág. 341.

La profesora Nancy Verónica Morales Del Ángel, es Licenciada en Educación Primaria; cursó 5 cuatrimestres de Maestría en Educación Basada en Competencias en la Universidad Pedagógica Nacional. Fue Directora de escuela primaria hasta promoverse como Supervisora de Zona Escolar en la Ciudad de México el ciclo escolar 2015-2016, a través del Concurso de Oposición para la Promoción a Categorías con Funciones de Supervisión en Educación Básica, apegándose a las disposiciones de la Ley General del Servicio Profesional Docente, función que desempeña hasta el momento.

Por su parte, la Maestra Alma Delia Martínez Santana cuenta con Licenciatura en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Especialidad en Planeación Estratégica y Calidad Total en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Maestría en Educación con campo en Planeación Educativa por la UPN y, actualmente cursa el tercer cuatrimestre de Licenciatura en Derecho en el Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas. Se desempeña como Directora en escuela primaria en la Ciudad de México, en espera de su asignación a funciones de Supervisión, pues resultó idónea en el Concurso de Oposición para la Promoción a Categorías con Funciones de Supervisión en Educación Básica ciclo escolar 2016-2017.

De acuerdo a las observaciones de los expertos, se definió el instrumento para recoger datos, cuyo objetivo es recabar y conocer opiniones en relación a la evaluación docente, sus efectos, su contribución a la mejora de la práctica educativa, el desarrollo de competencias y la formación continua. Dirigido a Profesores de Educación Primaria frente a grupo de escuelas públicas en la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México, quedando de la siguiente manera:



SEP

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD UPN 099 CDMX, PONIENTE



Folio: _____

CUESTIONARIO

La aplicación del presente cuestionario forma parte de una investigación sobre la Evaluación Docente, su impacto en la mejora de la práctica educativa y en el desarrollo competencias docentes, con la finalidad de obtener el Grado de Maestro en Educación Básica.

Objetivo: este instrumento tiene como objetivo recabar y conocer opiniones en relación a la evaluación docente, sus efectos, su contribución a la mejora de la práctica educativa, el desarrollo de competencias y la formación continua. Por lo que va dirigido a Profesores de Educación Primaria frente a grupo de escuelas públicas en la Zona Escolar 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México.

Se solicita de la manera más atenta, responder el siguiente cuestionario, aclarando que los datos que se reúnan serán de carácter confidencial con fines investigativos.

DATOS GENERALES

Sexo	Hombre ()	Mujer ()
Último grado de estudios		
Años de antigüedad en el servicio		
Carrera magisterial/nivel		

INSTRUCCIONES

Marque con una (X) en el recuadro correspondiente a la posición que mejor represente su opinión. No deje preguntas sin contestar.

- | | | |
|---|--------------------------|-----------|
| 1 | Totalmente en Desacuerdo | TD |
| 2 | En Desacuerdo | ED |
| 3 | Indiferente | IN |
| 4 | De Acuerdo | DA |
| 5 | Totalmente de Acuerdo | TA |

N°	INDICADORES	TD	ED	IN	DA	TA
1	Desde su punto de vista, ¿una evaluación docente favorece el desarrollo de competencias profesionales?					
2	¿Piensa que es necesaria la aplicación de una evaluación docente para transformar la práctica educativa?					
3	¿El Director del plantel donde usted labora, evalúa de manera continua el desempeño de los docentes frente a grupo?					
4	¿Considera necesario que el Director del plantel, realice evaluaciones periódicas a los docentes frente a grupo?					
5	¿La aplicación de una evaluación estandarizada, es suficiente para valorar las competencias del profesor frente a grupo?					
6	¿Cree usted que la evaluación del profesorado, con la utilización de diversos instrumentos, debe desarrollarse a lo largo del ciclo escolar?					

		TD	ED	IN	DA	TA
7	Desde su experiencia, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es formativa ?					
8	¿Cree que la evaluación del desempeño docente implementada por el INEE, contribuye a la mejora de la calidad educativa?					
9	¿Considera que con la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE, se garantiza la idoneidad para ejercer la función de maestro frente a grupo?					
10	¿Piensa que la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE, es adecuada para el Sistema Educativo Nacional?					
11	¿Los instrumentos de evaluación implementados por el INEE, son suficientes para valorar las capacidades del profesor?					
12	¿Posteriormente a las evaluaciones en que usted ha participado, recibe retroalimentación?					
13	¿Cree pertinente que a partir de los resultados de las evaluaciones, se lleve a cabo una profesionalización docente?					
14	¿Piensa usted que una evaluación integral, <i>transdisciplinar</i> , que tome en cuenta la observación en el aula, favorecería la mejora continua del profesorado?					
15	¿Considera necesario un modelo de evaluación docente con enfoque integral, <i>transdisciplinar</i> , que contemple la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?					

¡Gracias por su apoyo!

5.5.1. PILOTEO DEL INSTRUMENTO

El instrumento de recabación de datos resultante se piloteó en la escuela primaria 09DPR1454V “Tonantzin”, ubicada en Norte 72 No 10038, Colonia Villahermosa, Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México, C.P. 07410. Se aplicó a trece profesores, de un total de dieciséis frente a grupo; tres no aceptaron contestar el cuestionario por tratarse de la evaluación docente, según sus comentarios.

5.5.2. ADECUACIÓN DEL INSTRUMENTO CONFORME A LOS RESULTADOS DEL PILOTEO

Durante la aplicación y posterior a ella, no se detectó problema alguno en cuanto al diseño, forma y estructura del instrumento, por tal motivo no se realizaron ajustes. Tomando en cuenta las actitudes de los participantes y sus respuestas, se consideró que es claro en el planteamiento de los ítems y las opciones presentadas.

5.5.3. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECABACIÓN DE DATOS POR EL TUTOR DE TESIS

Una vez realizado el piloteo del cuestionario y no encontrando problema entre los encuestados al momento de resolverlo, el Mtro. Carlos Rodríguez Arrieta, Tutor de Tesis, procedió a la validación de dicho instrumento de recabación de datos y determinó la viabilidad de ser aplicado a la población magisterial que presenta la problemática, los docentes frente a grupo de la Zona Escolar N° 205.

5.5.4. APLICACIÓN DEFINITIVA DEL INSTRUMENTO CUESTIONARIO

Después del diseño, adecuación y piloteo del instrumento, se procedió a su aplicación a la muestra seleccionada, a profesores frente a grupo en escuelas primarias oficiales de la Zona Escolar N° 205, en la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México, de las cuales se pueden destacar los siguientes datos:

N°	Escuela	CCT	Docentes
01	Emilio Bravo	09DPR0939R	20
02	Emilio Bravo	09DPR0904B	18
03	Francisco Hernández Mercado	09DPR5111A	6
04	Gertrudis Armendáriz De Hidalgo	09DPR0916G	12
05	Gertrudis Armendáriz De Hidalgo	09DPR1128Z	17
06	Melchor Ocampo	09DPR2050J	17
07	Melchor Ocampo	09DPR2066K	12
08	Profra. Carmen Cosgaya Rivas	09DPR0962S	20
09	Profra. Carmen Cosgaya Rivas	09DPR0905A	21
Total de docentes frente a grupo			143

Tabla 6. Datos generales de las escuelas primarias oficiales, donde se aplicó el instrumento a la muestra seleccionada, los profesores frente a grupo.

Del total de docentes frente a grupo adscritos en los centros de trabajo, reflejados en la plantilla de personal ciclo escolar 2016-2017, 122 contestaron el cuestionario, de los 21 restantes no se obtuvieron datos debido que algunos no aceptaron colaborar por tratarse del tema de la evaluación docente, y otros no se presentaron en la fecha de aplicación, la cual se realizó en su centro de trabajo sin afectar el servicio en el mes de noviembre de 2016.

5.6. ORGANIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS RECABADOS CON BASE EN EL PROGRAMA ESTADÍSTICO SPSS

Los datos recabados con la aplicación del cuestionario, se capturaron en el Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), con la finalidad de realizar su análisis e interpretación.

El SPSS es un programa estadístico desarrollado en la Universidad de Chicago con capacidad para trabajar grandes bases de datos. Para el presente trabajo de investigación se utilizó principalmente para registrar los datos recogidos, obtener las tablas de frecuencia y los gráficos para la interpretación y análisis de la información de cada una de las preguntas como a continuación se detalla.

Resultados Pregunta 1

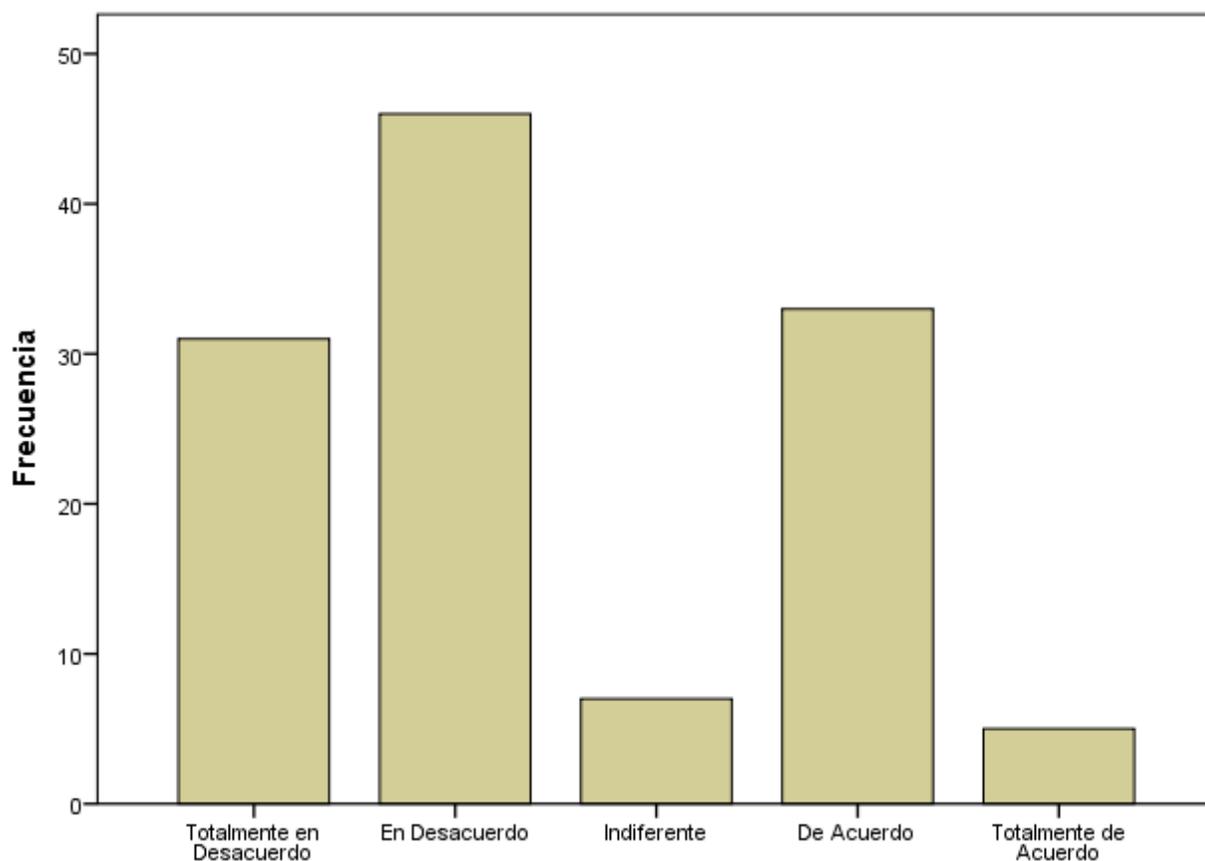
Desde su punto de vista, ¿una evaluación docente favorece el desarrollo de competencias profesionales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	31	25,4	25,4	25,4
En Desacuerdo	46	37,7	37,7	63,1
Indiferente	7	5,7	5,7	68,9
De Acuerdo	33	27,0	27,0	95,9
Totalmente de Acuerdo	5	4,1	4,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 7. Resultados de la pregunta número 1 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 1

Desde su punto de vista, ¿una evaluación docente favorece el desarrollo de competencias profesionales?



Gráfica 4. Resultados de la pregunta número 1 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Como se puede observar en la gráfica, la mayor parte de la población está en desacuerdo con la idea de que la evaluación docente favorece el desarrollo de competencias profesionales. Se puede identificar la negativa ante el proceso valorativo, quizás por la experiencia que han tenido los docentes con la evaluación aplicada por el INEE o simplemente porque no la consideran como parte de su formación profesional.

Al observar los datos estadísticos nos damos cuenta que el 27% manifestó estar de acuerdo en que una evaluación docente favorece el desarrollo de competencias profesionales y el 4.1% totalmente de acuerdo, sumando casi la tercera parte de los encuestados con un 31.1% a favor de dicho proceso. Por su parte el 5.7% optó por la indiferencia, pero sin duda las respuestas se inclinaron hacia el desacuerdo con el 37.7% y el total desacuerdo con el 25.4%, dando un total de 63.1% de los docentes encuestados, reflejando una mayoría absoluta.

Como ya se mencionó, se identifica cierto rechazo ante el proceso evaluativo, o quizás el profesorado piensa que esto no favorece su desarrollo profesional y considera otros aspectos o métodos más eficaces que probablemente se ubicarán a lo largo del análisis de los resultados del cuestionario aplicado.

Resultados Pregunta 2

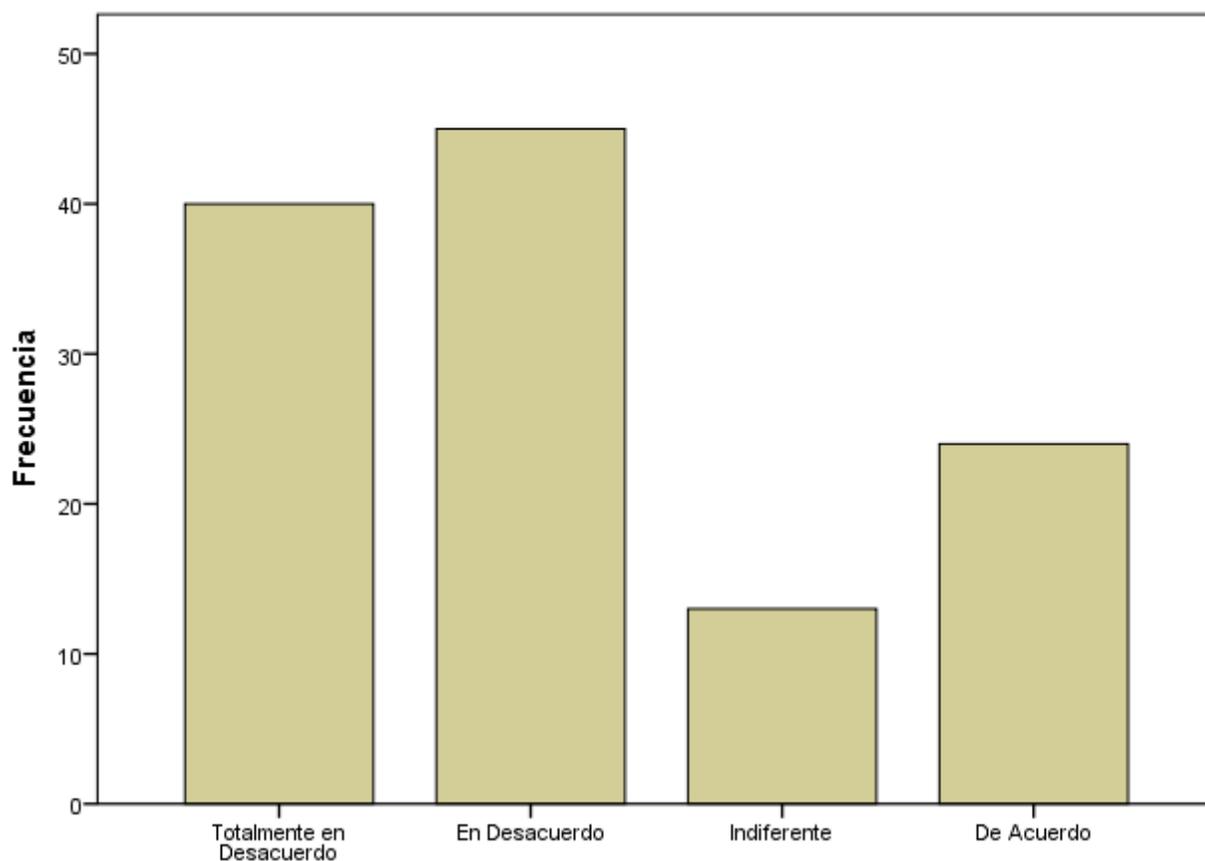
¿Piensa que es necesaria la aplicación de una evaluación docente para transformar la práctica educativa?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	40	32,8	32,8	32,8
En Desacuerdo	45	36,9	36,9	69,7
Indiferente	13	10,7	10,7	80,3
De Acuerdo	24	19,7	19,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 8. Resultados de la pregunta número 2 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 2

¿Piensa que es necesaria la aplicación de una evaluación docente para transformar la práctica educativa?



Gráfica 5. Resultados de la pregunta número 2 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

En la gráfica se observan las opciones “En Desacuerdo” y “Totalmente en Desacuerdo” con el mayor porcentaje, de esta manera el profesorado considera que no es necesaria la aplicación de una evaluación para transformar la práctica docente; 24 de los 122 encuestados están de acuerdo en dicho proceso y 13 mostraron indiferencia. Cabe destacar que la opción “Totalmente de Acuerdo”, no figuró, lo cual hace pensar, al igual que en la primer pregunta, que existe negativa ante el tema de la evaluación docente.

Lo destacable aquí es que la pregunta habla sobre la evaluación de manera general, sin especificar ni relacionarla con el INEE, pero seguramente debido al contexto histórico y social al que se enfrenta el profesorado en el momento actual, les hace pensar en ese proceso llevado a cabo por dicho instituto, sin embargo no se descarta la idea de que rechacen cualquier tipo de evaluación o que no la consideren como un medio para transformar su práctica educativa.

Resultados Pregunta 3

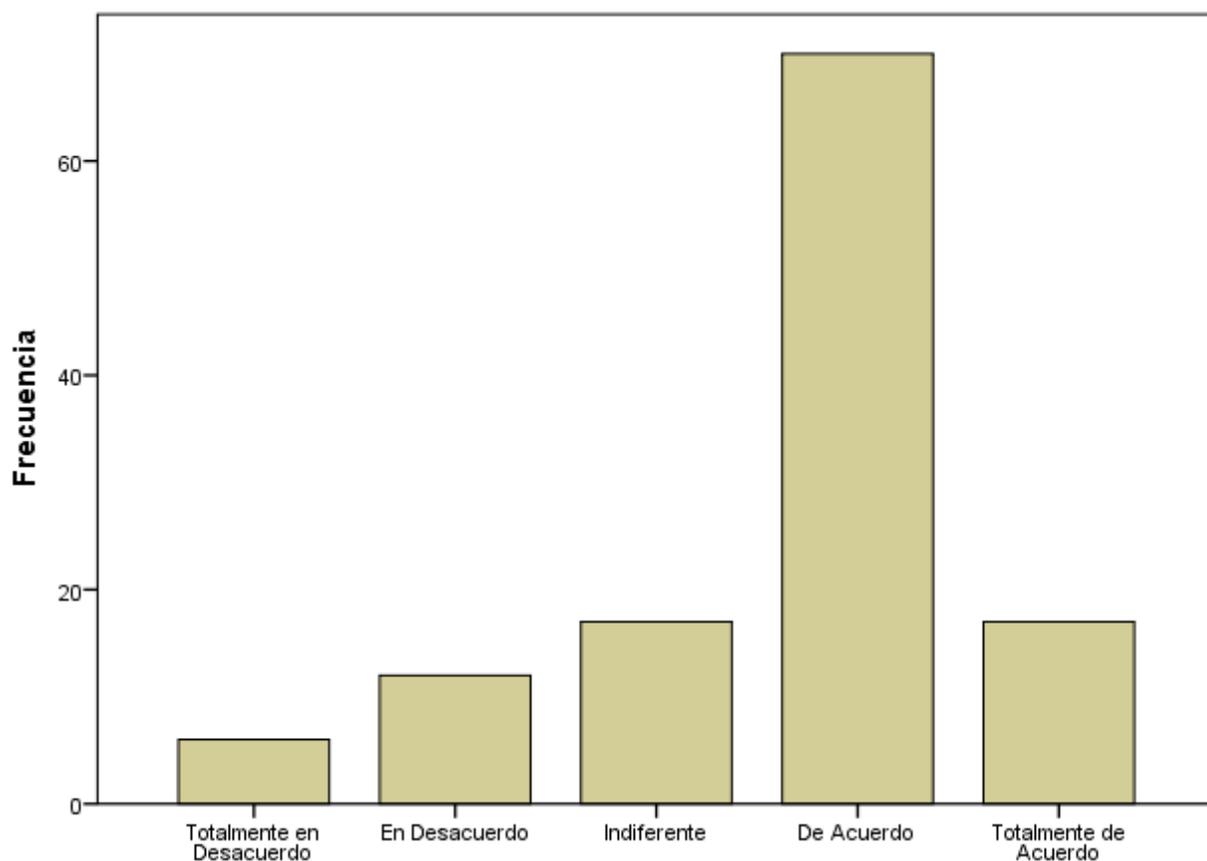
¿El Director del plantel donde usted labora, evalúa de manera continua el desempeño de los docentes frente a grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	6	4,9	4,9	4,9
En Desacuerdo	12	9,8	9,8	14,8
Indiferente	17	13,9	13,9	28,7
De Acuerdo	70	57,4	57,4	86,1
Totalmente de Acuerdo	17	13,9	13,9	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 9. Resultados de la pregunta número 3 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 3

¿El Director del plantel donde usted labora, evalúa de manera continua el desempeño de los docentes frente a grupo?



Gráfica 6. Resultados de la pregunta número 3 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

La mayoría de los docentes contestó de manera afirmativa y coincide en que el Director del plantel evalúa de manera continua su desempeño, por lo que esto hace pensar que la autoridad educativa da seguimiento a los procesos que se llevan a cabo en la escuela, específicamente con los docentes y su interacción en el aula con los alumnos. Un bajo número de profesorado contestó de manera negativa, probablemente ellos no perciben la evaluación del directivo o simplemente no se lleva a cabo en su escuela. De acuerdo a estas respuestas, se puede creer que los

Directores se involucran en el proceso pedagógico y no sólo atienden actividades administrativas, lo cual contribuye a la mejora, sin embargo al no haber un modelo de evaluación establecido, en el que se marque la pauta, los tiempos, métodos, técnicas e instrumentos, difícilmente se seguirá una línea de acción que facilite el proceso evaluativo y transforme la práctica educativa.

Resultados Pregunta 4

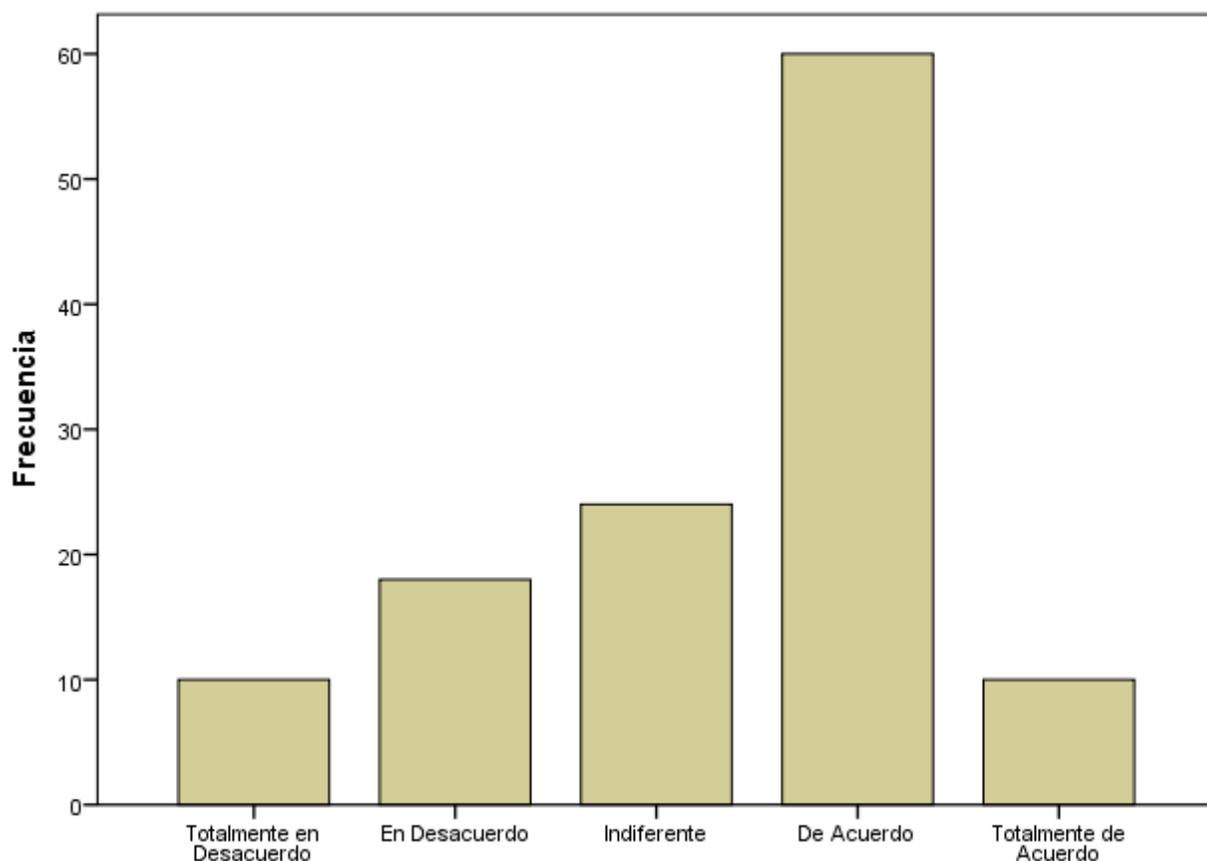
¿Considera necesario que el Director del plantel, realice evaluaciones periódicas a los docentes frente a grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	10	8,2	8,2	8,2
En Desacuerdo	18	14,8	14,8	23,0
Indiferente	24	19,7	19,7	42,6
De Acuerdo	60	49,2	49,2	91,8
Totalmente de Acuerdo	10	8,2	8,2	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 10. Resultados de la pregunta número 4 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 4

¿Considera necesario que el Director del plantel, realice evaluaciones periódicas a los docentes frente a grupo?



Gráfica 7. Resultados de la pregunta número 4 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Sin duda alguna y de manera muy clara la gráfica muestra que la población encuestada considera necesaria la intervención del Director, de tal manera que les realice evaluaciones periódicas, aunque también es de destacar el 19.7% de indiferencia, y un 23% que muestra su negativa ante dicho proceso a cargo de su autoridad inmediata.

A partir de este resultado se puede determinar de manera general que los profesores frente a grupo aceptan que su Director los evalúe. Esto es viable para tomarse muy en cuenta y considerarse en el modelo de evaluación propuesto en el presente trabajo de investigación, donde la figura principal encargada de enjuiciar al docente es el Director, con el apoyo de diversos instrumentos.

Resultados Pregunta 5

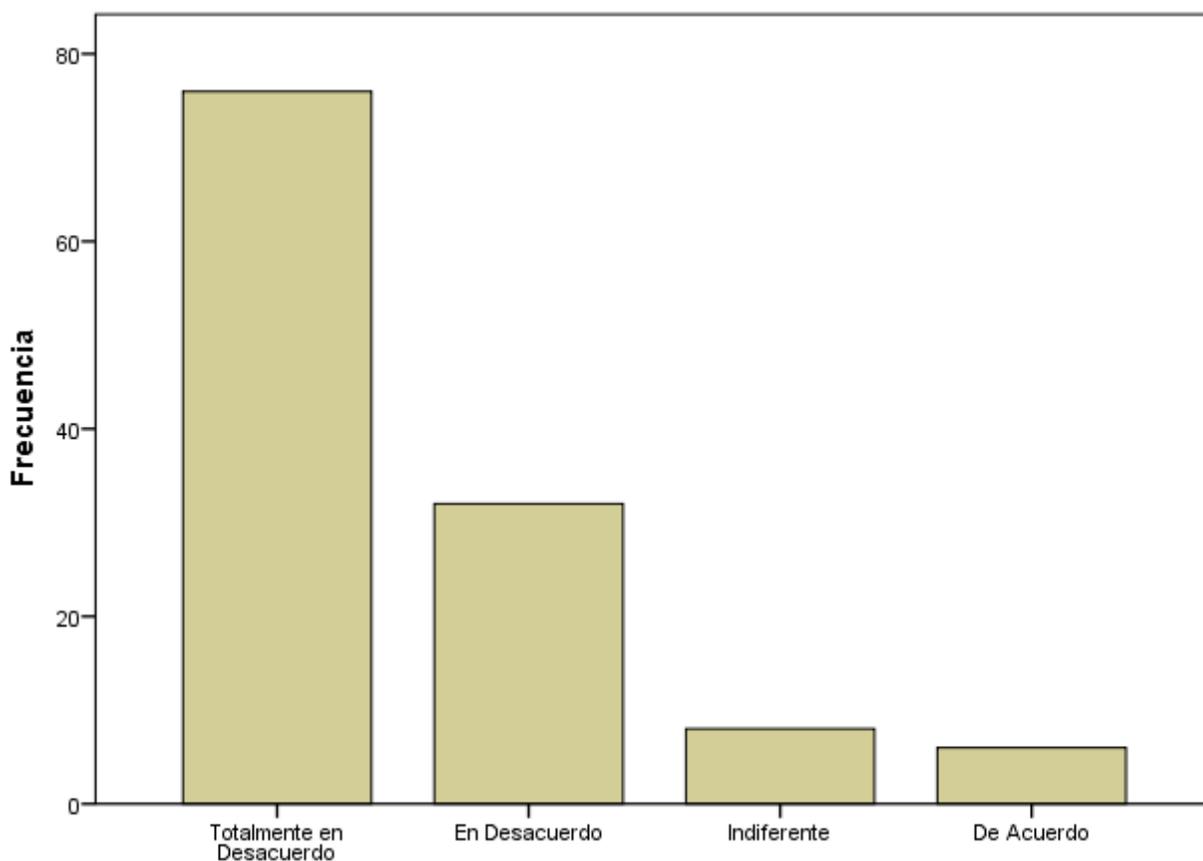
¿La aplicación de una evaluación estandarizada, es suficiente para valorar las competencias del profesor frente a grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	76	62,3	62,3	62,3
En Desacuerdo	32	26,2	26,2	88,5
Indiferente	8	6,6	6,6	95,1
De Acuerdo	6	4,9	4,9	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 11. Resultados de la pregunta número 5 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 5

¿La aplicación de una evaluación estandarizada, es suficiente para valorar las competencias del profesor frente a grupo?



Gráfica 8. Resultados de la pregunta número 5 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Sin duda alguna en esta gráfica la preferencia se inclinó al “Totalmente en Desacuerdo”, donde el profesorado manifestó la negativa ante la idea de que una evaluación estandarizada es suficiente para valorar sus competencias docentes. Sólo 6 personas estuvieron de acuerdo y 8 se mostraron indiferentes. Esto quiere decir que, por ejemplo un examen, no es suficiente para determinar el grado de competencias que muestra un docente.

Si bien, las pruebas estandarizadas ofrecen grandes ventajas para medir características psicológicas del ser humano y la rendición de cuentas de un sistema educativo, se puede considerar, al igual que el profesorado, que tienen poca utilidad en la evaluación de las competencias.

Resultados Pregunta 6

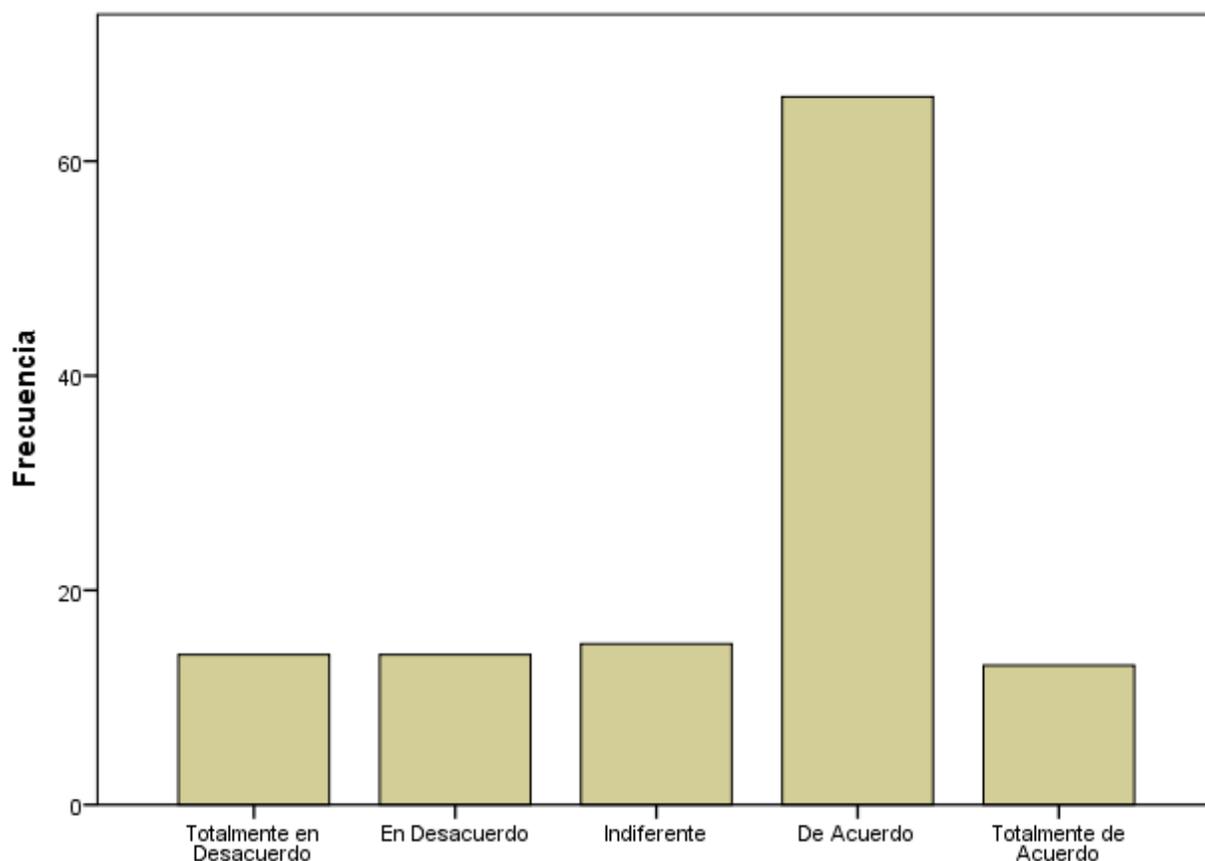
¿Cree usted que la evaluación del profesorado, con la utilización de diversos instrumentos, debe desarrollarse a lo largo del ciclo escolar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	14	11,5	11,5	11,5
En Desacuerdo	14	11,5	11,5	23,0
Indiferente	15	12,3	12,3	35,2
De Acuerdo	66	54,1	54,1	89,3
Totalmente de Acuerdo	13	10,7	10,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 12. Resultados de la pregunta número 6 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 6

¿Cree usted que la evaluación del profesorado, con la utilización de diversos instrumentos, debe desarrollarse a lo largo del ciclo escolar?



Gráfica 9. Resultados de la pregunta número 6 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Esta pregunta contrapone a la anterior, pues en lugar de la estandarización de instrumentos, alude a la utilización de diversos instrumentos, no precisamente estandarizados. Los profesores mostraron estar de acuerdo en que se utilicen diversos instrumentos al ser evaluados, probablemente debido a que piensan que un solo instrumento podrá valorar conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales, pero no todos al mismo tiempo, es por eso necesaria la diversificación

de los mismos, para obtener una cantidad de datos que puedan definir el grado de competencias.

Resultados Pregunta 7

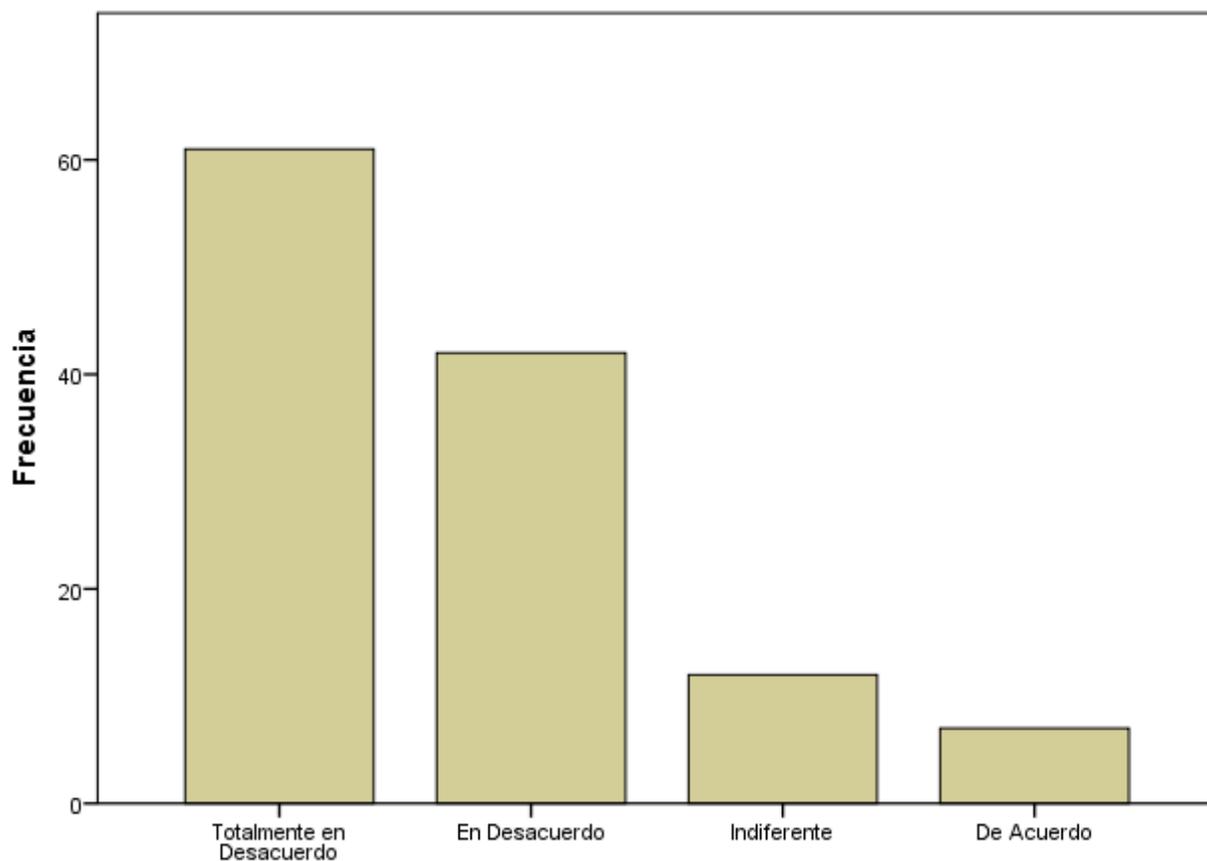
Desde su experiencia, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es **formativa**?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	61	50,0	50,0	50,0
En Desacuerdo	42	34,4	34,4	84,4
Indiferente	12	9,8	9,8	94,3
De Acuerdo	7	5,7	5,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 13. Resultados de la pregunta número 7 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 7

Desde su experiencia, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es **formativa**?



Gráfica 10. Resultados de la pregunta número 7 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

En esta pregunta los docentes mostraron su total desacuerdo ante la idea de que la evaluación aplicada por el INEE es formativa. Como se puede observar en la gráfica, la mayoría se inclinó ante el desacuerdo o el total desacuerdo, habiendo un 9.8% de indiferencia y un 5.7% que está de acuerdo en que dicho proceso es formativo. El Totalmente de Acuerdo no fue elegido ante tal cuestionamiento.

Los resultados son muy claros, en general se puede decir que los maestros frente a grupo de las nueve escuelas encuestadas, consideran que la evaluación aplicada por el INEE no es formativa.

Las siguientes cuatro preguntas están directamente relacionadas con el proceso evaluativo que aplica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, donde se podrá observar si la postura del profesorado se mantiene al igual que en esta pregunta o cambia dependiendo de la idea planteada.

Resultados Pregunta 8

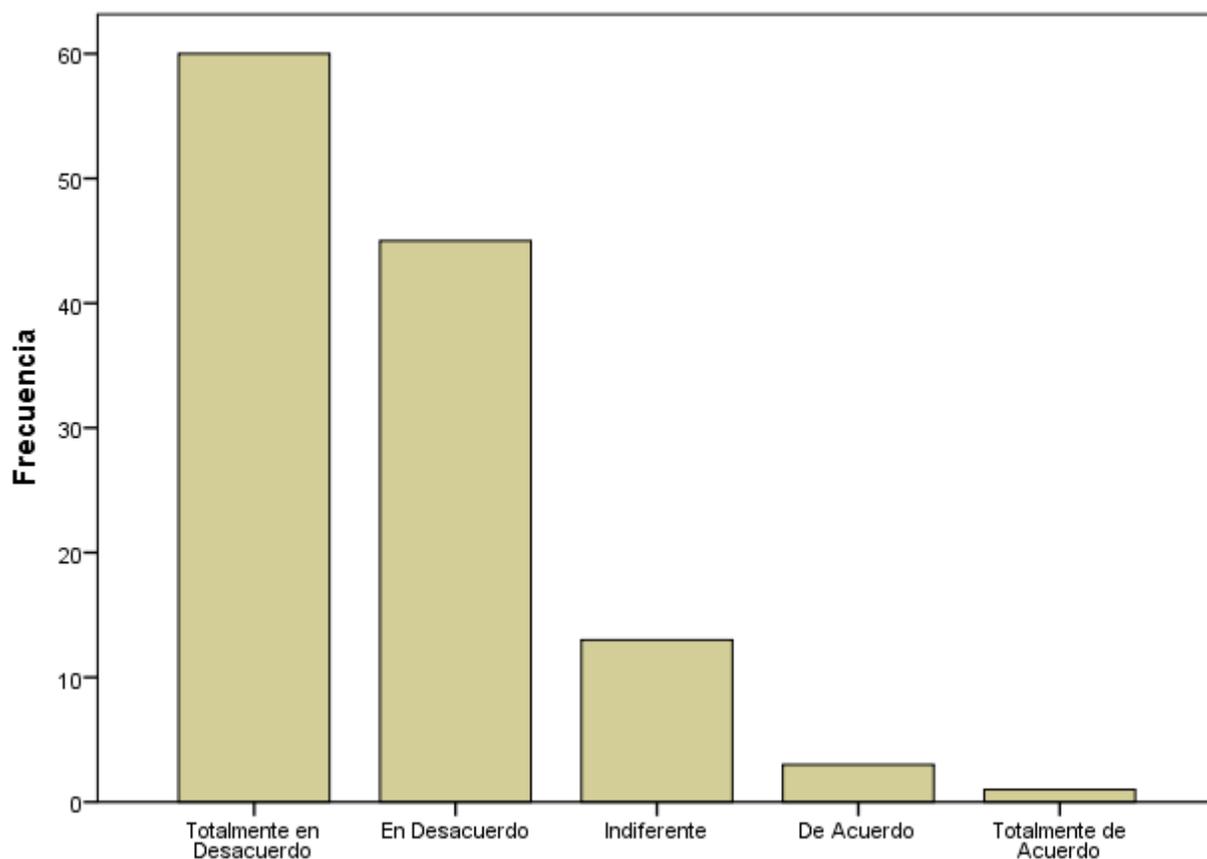
¿Cree que la evaluación del desempeño docente implementada por el INEE, contribuye a la mejora de la calidad educativa?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	60	49,2	49,2	49,2
En Desacuerdo	45	36,9	36,9	86,1
Indiferente	13	10,7	10,7	96,7
De Acuerdo	3	2,5	2,5	99,2
Totalmente de Acuerdo	1	,8	,8	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 14. Resultados de la pregunta número 8 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 8

¿Cree que la evaluación del desempeño docente implementada por el INEE, contribuye a la mejora de la calidad educativa?



Gráfica 11. Resultados de la pregunta número 8 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Aunque esta pregunta tiene que ver con la calidad educativa y cuestiona si la evaluación que implementa el INEE contribuye a su mejora, los resultados son muy similares a los de la pregunta 7. La gran mayoría manifestó su negativa al elegir el Totalmente en Desacuerdo o En Desacuerdo, sin embargo 13 personas demostraron su indiferencia, 3 estuvieron de acuerdo y sólo una totalmente de acuerdo.

En esta pregunta la balanza se inclinó, al igual que en la anterior, hacia el desapruebo del proceso evaluativo aplicado por el INEE, pues la gran mayoría considera que no contribuye a la mejora de la calidad educativa, manifestando que no se cumplen las intenciones establecidas en la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, plasmadas en su Artículo 7, que a la letra dice: “*La evaluación del Sistema Educativo Nacional tendrá, entre otros, los siguientes fines: I. Contribuir a mejorar la Calidad de la Educación.*”¹⁴⁴

Resultados Pregunta 9

¿Considera que con la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE, se garantiza la **idoneidad** para ejercer la función de maestro frente a grupo?

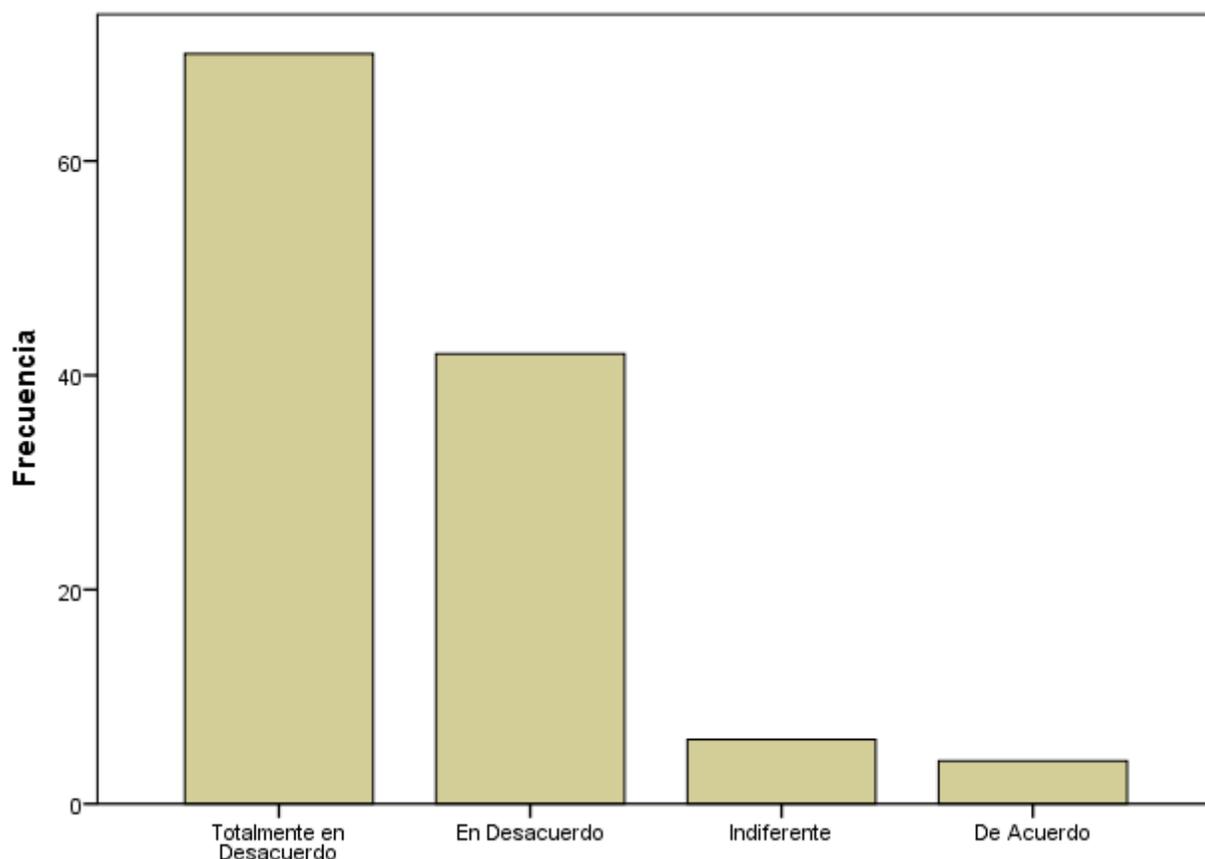
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	70	57,4	57,4	57,4
En Desacuerdo	42	34,4	34,4	91,8
Indiferente	6	4,9	4,9	96,7
De Acuerdo	4	3,3	3,3	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 15. Resultados de la pregunta número 9 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

¹⁴⁴ INEE. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Op. Cit. Pág. 12.

Gráfica de Resultados Pregunta 9

¿Considera que con la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE, se garantiza la **idoneidad** para ejercer la función de maestro frente a grupo?



Gráfica 12. Resultados de la pregunta número 9 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Esta pregunta es muy importante pues el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, considera que tanto para el ingreso, promoción y permanencia, el personal docente ha de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades necesarias para ejercer la función. Dicha idoneidad ha sido definida a través de una evaluación que toma en cuenta un perfil, parámetros e indicadores diseñados por el mismo instituto. Con base en las respuestas de los encuestados, se puede afirmar que no están de acuerdo en que la evaluación del desempeño docente aplicada por

el INEE garantice dicha idoneidad, 70 profesores está en total desacuerdo, 42 en desacuerdo, 6 mostraron indiferencia y sólo 4 están de acuerdo. Estos resultados arrojados dan muestra de la poca aceptación que el profesorado manifiesta hacia la evaluación aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. De acuerdo a esto, no la consideran adecuada para definir si un docente es o no idóneo para prestar sus servicios frente a grupo.

Resultados Pregunta 10

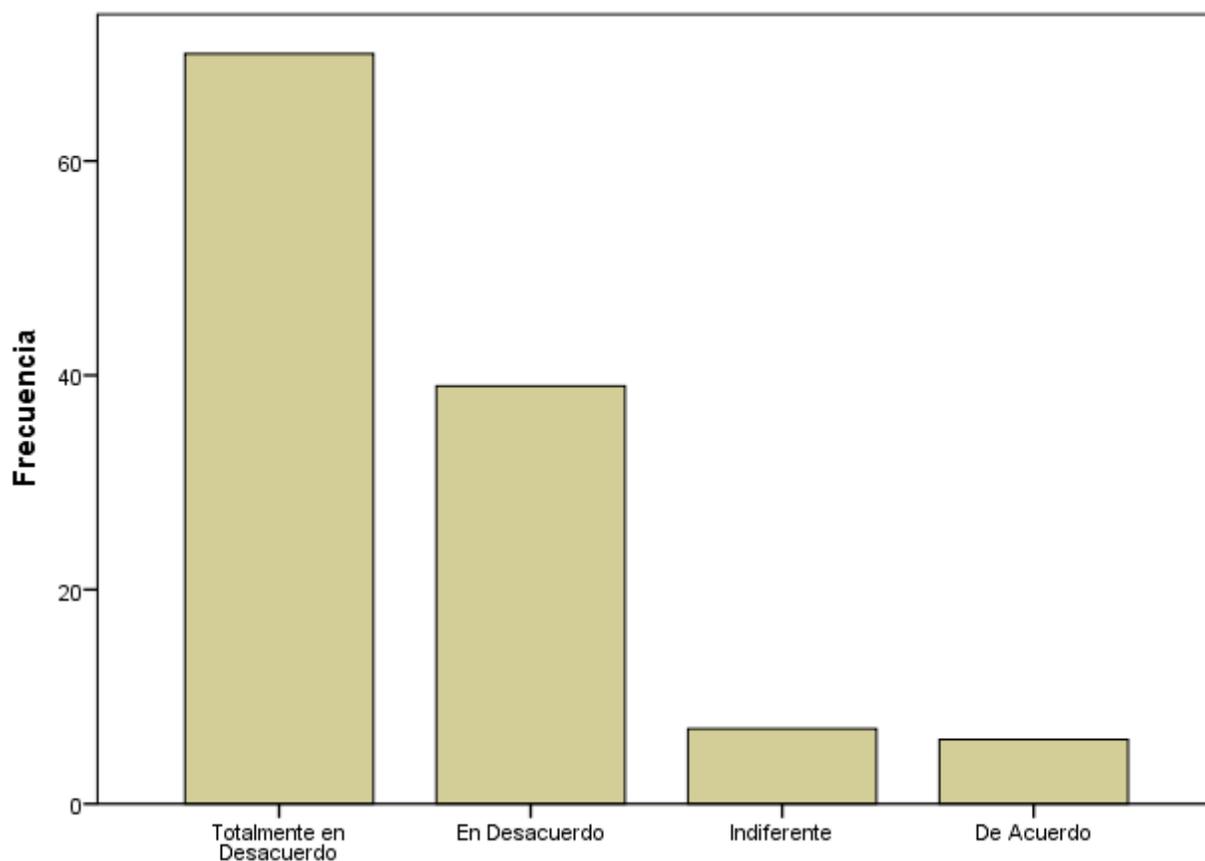
¿Piensa que la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE, es adecuada para el Sistema Educativo Nacional?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	70	57,4	57,4	57,4
En Desacuerdo	39	32,0	32,0	89,3
Indiferente	7	5,7	5,7	95,1
De Acuerdo	6	4,9	4,9	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 16. Resultados de la pregunta número 10 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 10

¿Piensa que la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE, es adecuada para el Sistema Educativo Nacional?



Gráfica 13. Resultados de la pregunta número 10 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Esta pregunta sin duda arroja el punto de vista general del profesorado hacia la evaluación del desempeño docente, donde tuvieron la opción de contestar si es adecuada o no para el Sistema Educativo Nacional. Como se puede observar, la tendencia se inclinó hacia la negativa ante dicho proceso. El rechazo del profesorado se demuestra con ese 57.4% de total desacuerdo y 32% en desacuerdo. Un bajo porcentaje optó por mostrarse indiferente ante tal cuestionamiento con un 5.7% y

sólo el 4.9%, equivalente a 6 docentes de los 122 encuestados, están de acuerdo en que el proceso evaluativo implementado por el INEE es el adecuado.

Probablemente la experiencia de los docentes ante el enjuiciamiento que lleva a cabo el INEE, los métodos, instrumentos, parámetros y los resultados, los han hecho pensar y mostrar su negativa ante el modelo impuesto por las autoridades educativas. Es muy clara su postura y mantienen su tendencia ante la negativa que desde la pregunta 7 han mostrado.

Resultados Pregunta 11

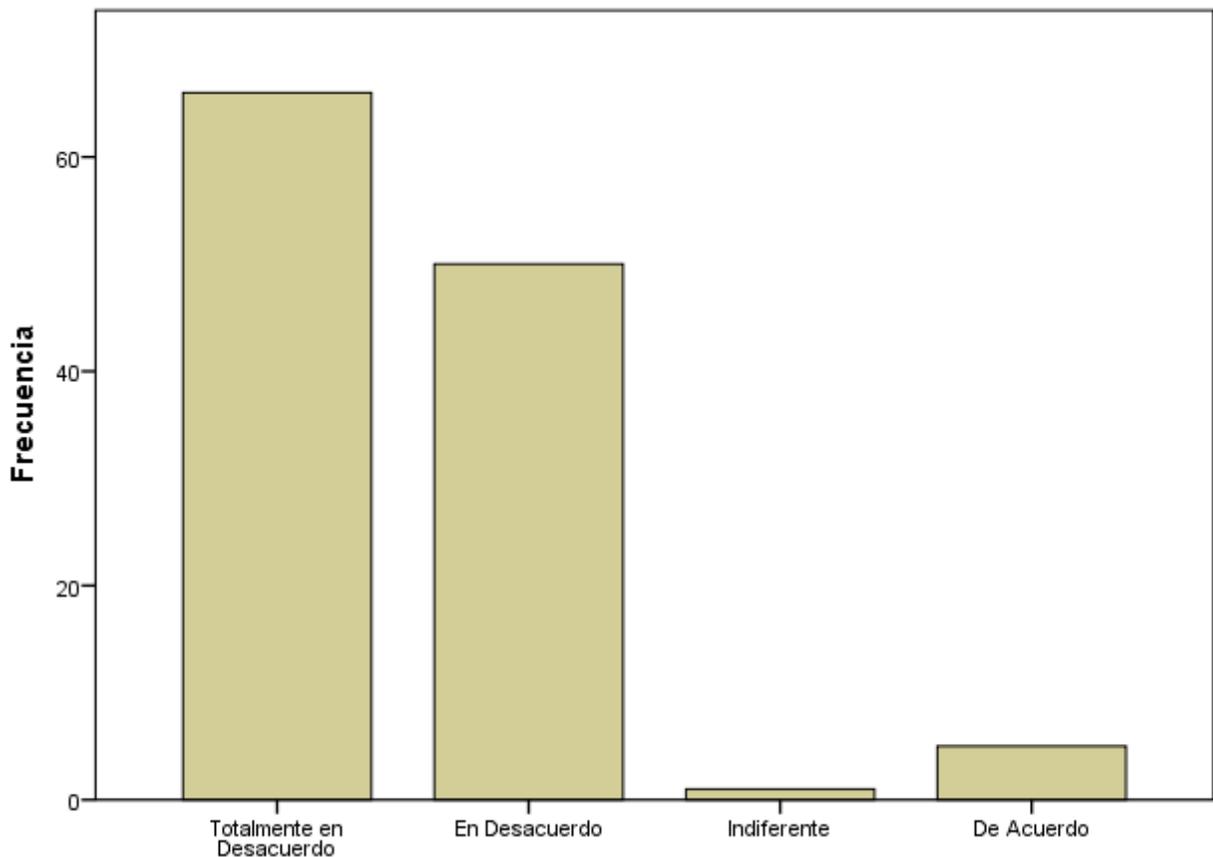
¿Los instrumentos de evaluación implementados por el INEE, son suficientes para valorar las capacidades del profesor?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	66	54,1	54,1	54,1
En Desacuerdo	50	41,0	41,0	95,1
Indiferente	1	,8	,8	95,9
De Acuerdo	5	4,1	4,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 17. Resultados de la pregunta número 11 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 11

¿Los instrumentos de evaluación implementados por el INEE, son suficientes para valorar las capacidades del profesor?



Gráfica 14. Resultados de la pregunta número 11 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Esta es la última pregunta planteada relacionada con la evaluación del INEE, y como podemos darnos cuenta, las barras de la gráfica son muy grandes en lo que refiere al Totalmente en Desacuerdo y En Desacuerdo, pues 116 docentes de los 122 participantes consideran que los instrumentos de evaluación implementados por el INEE no son suficientes para valorar las capacidades del profesor; una persona mostró indiferencia y sólo 5 manifestaron estar de acuerdo.

Con esta pregunta se dan por terminadas las relacionadas con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y se puede decir que no hay aceptación por parte de los maestros frente a grupo hacia la evaluación del desempeño docente implementada por dicho instituto, se muestra una negativa clara, un rechazo rotundo ante tal proceso valorativo que actualmente impera en el Sistema Educativo Mexicano y que está normado por una ley que rige a todos los servidores públicos que están dentro de Servicio Profesional Docente.

Resultados Pregunta 12

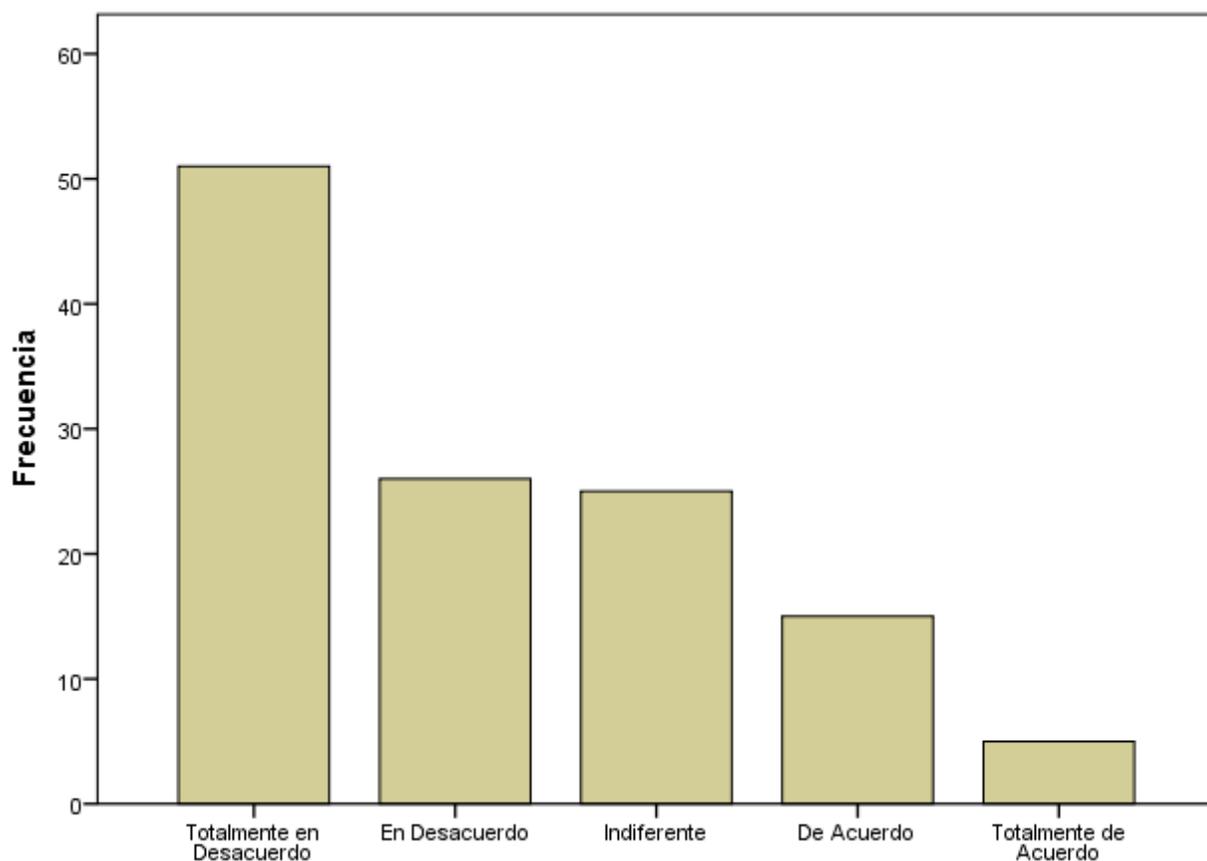
¿Posteriormente a las evaluaciones en que usted ha participado, recibe retroalimentación?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	51	41,8	41,8	41,8
En Desacuerdo	26	21,3	21,3	63,1
Indiferente	25	20,5	20,5	83,6
De Acuerdo	15	12,3	12,3	95,9
Totalmente de Acuerdo	5	4,1	4,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 18. Resultados de la pregunta número 12 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 12

¿Posteriormente a las evaluaciones en que usted ha participado, recibe retroalimentación?



Gráfica 15. Resultados de la pregunta número 12 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

La retroalimentación es sin duda un proceso de reflexión que permite identificar la brecha existente entre el aprendizaje logrado y el esperado, en qué se avanzó y qué hay por mejorar, es por eso de vital importancia que se lleve a cabo después de cada proceso evaluativo.

Los profesores frente a grupo de la Zona Escolar N° 205, la mayoría expresaron que no reciben retroalimentación después de las evaluaciones en que han participado;

existe un gran porcentaje de indiferencia, el 20.5%; mientras que el 12.3% mencionó que sí recibe retroalimentación pues eligió la opción que refiere a estar De Acuerdo, así como el 4.1% que manifestó el Totalmente de Acuerdo.

Tomando como base lo reflejado por el profesorado, se puede determinar que es necesario que se lleve a cabo una retroalimentación posterior a la evaluación docente, siendo este un proceso que forma parte de la misma y que contribuye a la mejora.

Resultados Pregunta 13

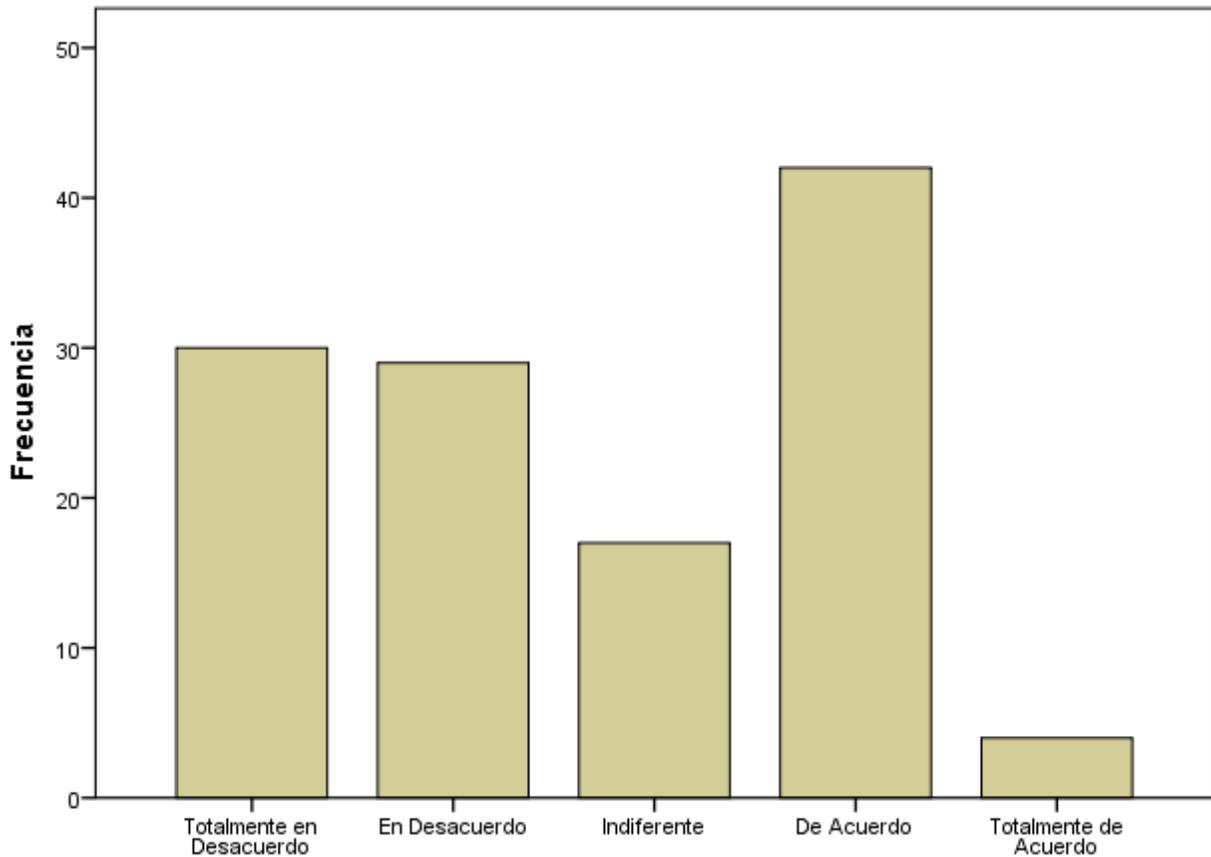
¿Cree pertinente que a partir de los resultados de las evaluaciones, se lleve a cabo una profesionalización docente?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	30	24,6	24,6	24,6
En Desacuerdo	29	23,8	23,8	48,4
Indiferente	17	13,9	13,9	62,3
De Acuerdo	42	34,4	34,4	96,7
Totalmente de Acuerdo	4	3,3	3,3	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 19. Resultados de la pregunta número 13 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 13

¿Cree pertinente que a partir de los resultados de las evaluaciones, se lleve a cabo una profesionalización docente?



Gráfica 16. Resultados de la pregunta número 13 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

La profesionalización docente es sin duda un proceso que debe existir de manera continua, pues al igual que el médico, el docente debe permanecer en constante actualización para poder interpretar la sociedad cambiante e implementar las estrategias y métodos más apropiados para desarrollar competencias en los estudiantes.

En la pregunta planteada al profesorado se puede identificar que la mayoría está de acuerdo con la profesionalización a partir de los resultados de las evaluaciones, un 34.4% así lo manifestó al marcar en la escala De Acuerdo; y un 3.3% Totalmente de Acuerdo, sumando un 37.7%; sin embargo, llama la atención la tendencia del Totalmente en Desacuerdo con un 24.6% y En Desacuerdo con un 23.8%, si los sumamos nos dan un 48.4%, rebasando la suma realizada con el personal que contestó de manera positiva.

Lo anterior lleva a la conclusión de que los docentes frente a grupo de la Zona Escolar N° 205 tienen una opinión dividida respecto a la profesionalización a partir de los resultados de las evaluaciones, además, llama la atención el 13.9% de indiferencia, lo cual es preciso tomar en cuenta para el diseño del modelo propuesto en el presente trabajo de investigación.

Resultados Pregunta 14

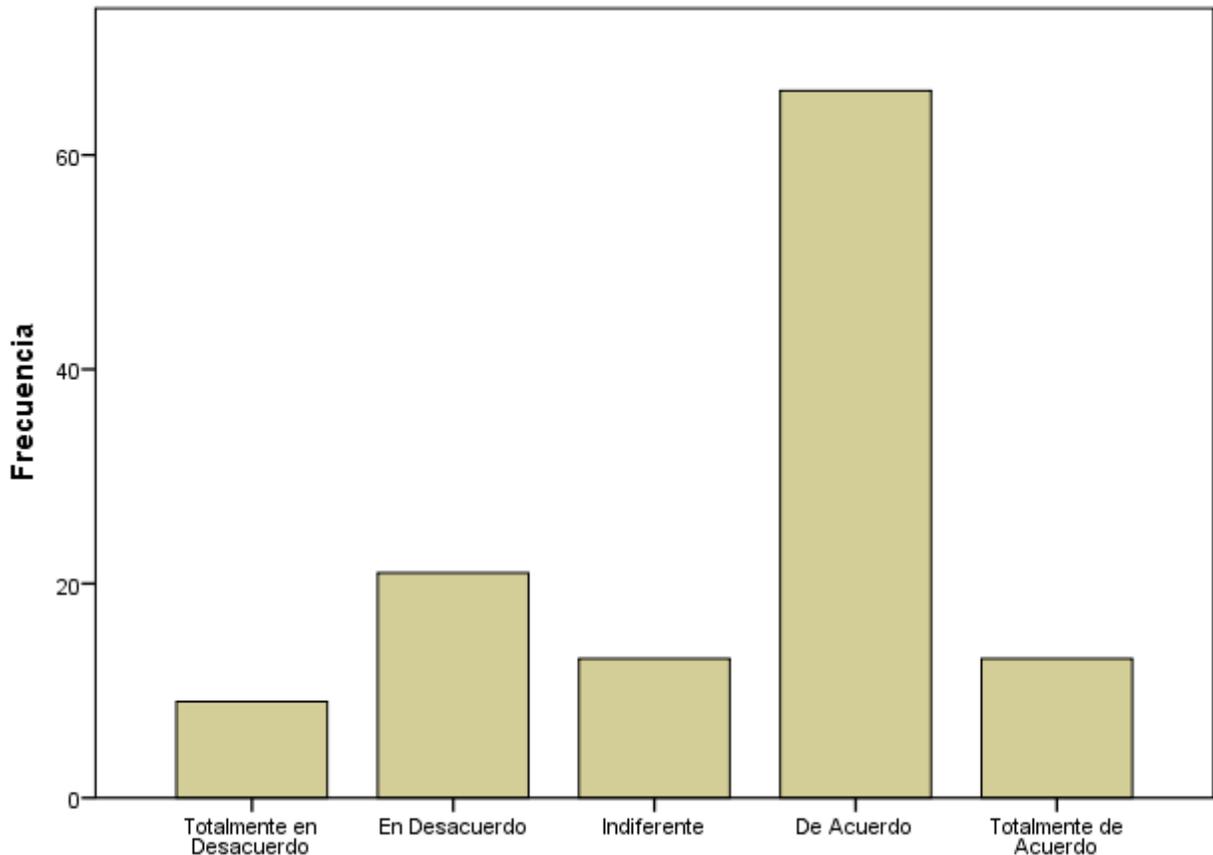
¿Piensa usted que una evaluación integral, *transdisciplinar*, que tome en cuenta la observación en el aula, favorecería la mejora continua del profesorado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	9	7,4	7,4	7,4
En Desacuerdo	21	17,2	17,2	24,6
Indiferente	13	10,7	10,7	35,2
De Acuerdo	66	54,1	54,1	89,3
Totalmente de Acuerdo	13	10,7	10,7	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 20. Resultados de la pregunta número 14 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 14

¿Piensa usted que una evaluación integral, *transdisciplinar*, que tome en cuenta la observación en el aula, favorecería la mejora continua del profesorado?



Gráfica 17. Resultados de la pregunta número 14 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Esta pregunta va encaminada hacia la propuesta de intervención del presente trabajo de investigación, es por eso que se cuestionó al profesorado sobre la alternativa de tener una evaluación integral, *transdisciplinar*, específicamente que tome en cuenta la observación en el aula y si esto favorecería la mejora continua, a lo que un 54.1% manifestó estar de acuerdo y un 10.7% totalmente de acuerdo, que es la mayoría; sin embargo, existe cierta resistencia por un 17.2% en desacuerdo y un 7.4% en total

desacuerdo, sumando un total de 30 docentes de los 122 encuestados. Asimismo el porcentaje de indiferencia alcanzó un 10.7%.

De manera general con estos resultados se puede determinar que la mayor parte de los docentes frente a grupo de la Zona Escolar N° 205, considera pertinente una evaluación integral, *transdisciplinar*, como medio para la mejora continua, que es la propuesta que se realiza en el presente trabajo de investigación.

Resultados Pregunta 15

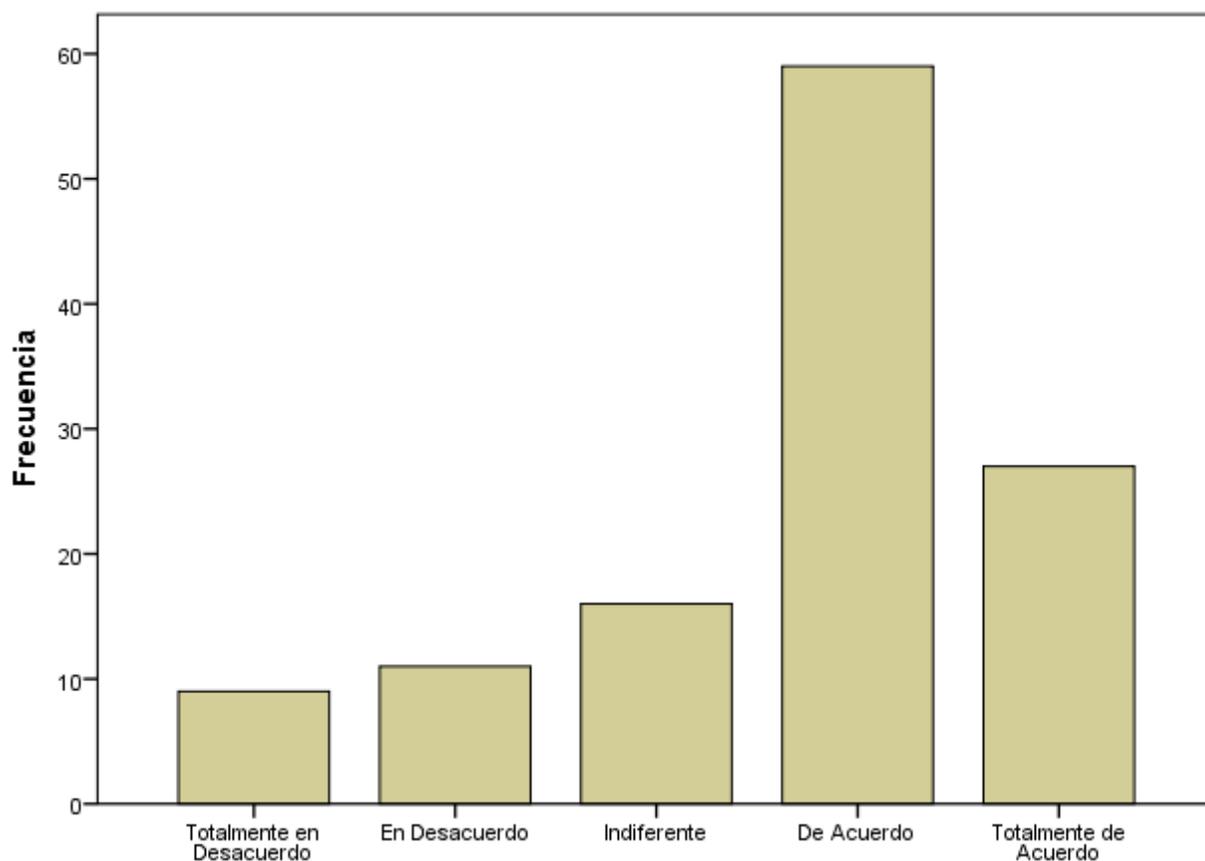
¿Considera necesario un modelo de evaluación docente con enfoque integral, *transdisciplinar*, que contemple la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	9	7,4	7,4	7,4
En Desacuerdo	11	9,0	9,0	16,4
Indiferente	16	13,1	13,1	29,5
De Acuerdo	59	48,4	48,4	77,9
Totalmente de Acuerdo	27	22,1	22,1	100,0
Total	122	100,0	100,0	

Tabla 21. Resultados de la pregunta número 15 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Gráfica de Resultados Pregunta 15

¿Considera necesario un modelo de evaluación docente con enfoque integral, *transdisciplinar*, que contemple la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?



Gráfica 18. Resultados de la pregunta número 15 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a docentes frente a grupo.

Al igual que la pregunta anterior, esta va encaminada hacia la propuesta del presente trabajo de investigación, donde la población encuestada se manifestó con un 48.4% en que está de acuerdo con un modelo de evaluación docente con enfoque integral, *transdisciplinar*, que contemple la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación; asimismo de manera afirmativa el 22.1% contestó Totalmente de Acuerdo, dando una suma entre estos dos resultados positivos del 70.5% que está a favor de un nuevo modelo de evaluación docente. Por el contrario, la resistencia ante

un nuevo modelo se proclamó con un 7.4% en total desacuerdo y el 9% en desacuerdo, habiendo además un 13.1% de indiferencia.

El resultado es notorio y claro, la mayor parte del profesorado considera necesario un modelo de evaluación con enfoque *transdisciplinar* que tome en cuenta a los actores que intervienen en el proceso evaluativo, donde no sólo la autoridad evalúe, sino que también haya una reflexión propia sobre la práctica, una emisión de juicios personales sobre el propio actuar dando lugar a la autoevaluación; además, es indispensable el punto de vista de los compañeros docentes que interactúan en el día a día en la práctica, lo que trae como consecuencia la existencia de la coevaluación; y por último, la heteroevaluación por parte de Director o cualquier otra autoridad competente.

En consecuencia, se puede decir que **el 70.5% está a favor de un modelo de evaluación con enfoque integral, transdisciplinar**, esto equivale a 86 de 122 profesores encuestados; de los cuales 20 no están de acuerdo y 16 mostraron su indiferencia. Por tanto, **es factible e importante atender la problemática con un nuevo modelo evaluativo**, que sea innovador y acorde con el contexto, que valore las verdaderas competencias docentes, que se aplique a lo largo del ciclo escolar, en diferentes momentos, con diversos instrumentos y que intervengan diferentes actores.

A lo largo de este análisis se pudo identificar que existe una enorme negativa ante la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE, no es aceptada por el profesorado, así como sus métodos, instrumentos, procedimientos y resultados. Por tal motivo, **eso da pauta para proponer un nuevo modelo que sea coherente, formativo y que cumpla con la idea de que evaluar es para mejorar, para avanzar, para transformar la práctica y lograr la calidad educativa reflejada en los buenos resultados de los educandos con el apoyo de maestros mejor preparados.**

5.7. APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO A LOS DIRECTORES DE ESCUELA PRIMARIA

Para el presente trabajo de investigación se consideró necesario conocer la opinión de los Directores de los profesores frente a grupo que fueron encuestados de la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México. Por lo que se diseñó un instrumento de recabación de datos con preguntas similares al cuestionario aplicado a los docentes.

El instrumento aplicado a Directores tiene las mismas características que el que se aplicó a los maestros de grupo y se encaminó a recabar información sobre las opiniones de los directivos en relación a la evaluación del desempeño docente, sus efectos, su contribución a la mejora de la práctica educativa, el desarrollo de competencias y la formación continua.

El cuestionario fue validado por investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 099 Ciudad de México, Poniente; consta de diez ítems, con escala tipo Likert y las preguntas son muy parecidas a las que se aplicaron a los docentes, incluso algunas son las mismas, esto con la finalidad de contrastar la información, de realizar un comparativo entre lo que opinan los profesores y lo que piensan los Directores sobre el mismo tema, la evaluación docente. El cuestionario aplicado es el que se presenta a continuación.



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 CDMX, PONIENTE**



Folio: _____

CUESTIONARIO

La aplicación del presente cuestionario forma parte de una investigación sobre la Evaluación Docente, su impacto en la mejora de la práctica educativa y en el desarrollo competencias docentes, con la finalidad de obtener el Grado de Maestro en Educación Básica.

Objetivo: este instrumento tiene como objetivo recabar y conocer las opiniones de los directivos en relación a la evaluación de los docentes frente a grupo, sus efectos, su contribución a la mejora de la práctica educativa, el desarrollo de competencias y la formación continua. Por lo que va dirigido a Directores de Escuelas Primarias Públicas en la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México.

Se solicita de la manera más atenta, responder el siguiente cuestionario, aclarando que los datos que se reúnan serán de carácter confidencial con fines investigativos.

DATOS GENERALES

Sexo	Hombre ()	Mujer ()
Último grado de estudios		
Años de antigüedad en la función directiva		
Carrera magisterial / nivel		

INSTRUCCIONES

Marque con una (X) en el recuadro correspondiente a la posición que mejor represente su opinión. No deje preguntas sin contestar.

- 1 Totalmente en Desacuerdo **TD**
- 2 En Desacuerdo **ED**
- 3 Indiferente **IN**
- 4 De Acuerdo **DA**
- 5 Totalmente de Acuerdo **TA**

N°	INDICADORES	TD	ED	IN	DA	TA
1	Desde su punto de vista, ¿una evaluación dirigida a profesores frente a grupo favorece el desarrollo de competencias docentes?					
2	¿La aplicación de una evaluación estandarizada, es suficiente para valorar las competencias del profesor frente a grupo?					
3	De acuerdo con su experiencia, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es formativa ?					
4	¿Considera usted que los profesores frente a grupo tienen una actitud positiva ante la evaluación del desempeño?					
5	¿Piensa que con los instrumentos de evaluación aplicados por el INEE, se garantiza la idoneidad para ejercer la función de maestro frente a grupo?					
6	¿Cree necesario que el Director del plantel, realice evaluaciones periódicas a los docentes frente a grupo?					

		TD	ED	IN	DA	TA
7	¿Considera necesario que la Supervisión de Zona Escolar, evalúe el desempeño de los docentes frente a grupo de manera continua?					
8	¿La evaluación del profesorado, con la utilización de diversos instrumentos, debe desarrollarse a lo largo del ciclo escolar?					
9	¿Piensa usted que una evaluación integral, <i>transdisciplinar</i> , que tome en cuenta la observación en el aula por parte del Director, favorecería la mejora continua del profesorado?					
10	¿Considera necesario un modelo de evaluación docente con enfoque integral, <i>transdisciplinar</i> , que contemple la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?					

¡Gracias por su apoyo!

El instrumento se aplicó en el mes de febrero de 2017, con el apoyo de la Supervisión de la Zona Escolar N° 205. Los nueve Directores de escuela primaria oficial aceptaron colaborar con la investigación y contestaron el cuestionario sin ningún problema, por lo que se procedió a la organización, análisis e interpretación de los datos recabados con base en el Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS).

Resultados Pregunta 1

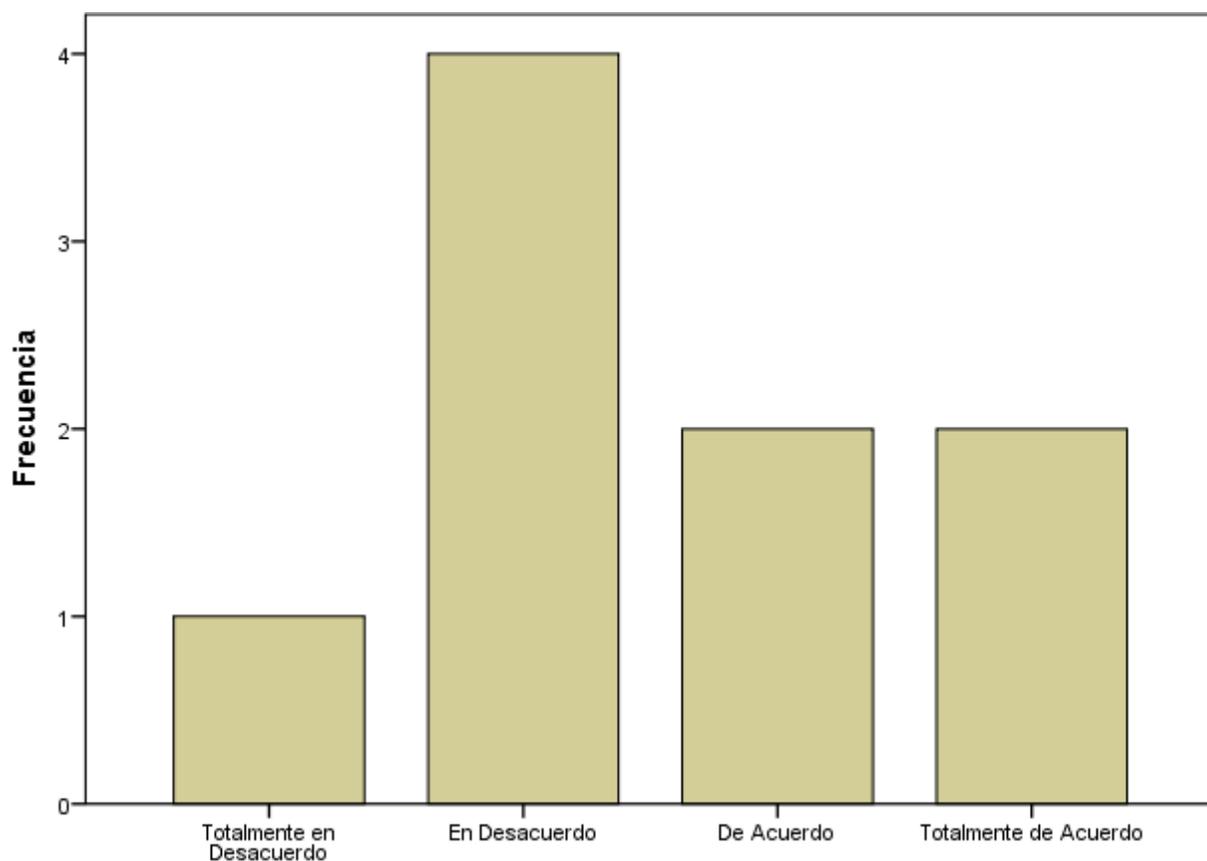
Desde su punto de vista, ¿una evaluación dirigida a profesores frente a grupo favorece el desarrollo de competencias docentes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	1	11,1	11,1	11,1
En Desacuerdo	4	44,4	44,4	55,6
De Acuerdo	2	22,2	22,2	77,8
Totalmente de Acuerdo	2	22,2	22,2	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 22. Resultados de la pregunta número 1 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 1

Desde su punto de vista, ¿una evaluación dirigida a profesores frente a grupo favorece el desarrollo de competencias docentes?



Gráfica 19. Resultados de la pregunta número 1 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Esta pregunta es muy similar a la pregunta 1 aplicada a docentes frente a grupo y las respuestas son muy parecidas entre ambas figuras encuestadas. En el caso de los profesores, la mayoría estuvo en desacuerdo y para el caso de los directivos se presenta la misma situación, 4 mostraron su postura En Desacuerdo y 1 Totalmente en Desacuerdo; mientras que 2 estuvieron De Acuerdo y los 2 restantes Totalmente de Acuerdo. Si sumamos los resultados a favor y en contra, nos damos cuenta que por la mínima diferencia los Directores en su mayoría muestran una actitud negativa hacia la evaluación como medio de desarrollo de competencias.

Esto permite pensar que no sólo los maestros frente a grupo muestran su negativa ante la evaluación, sino que también sus Directores. La pregunta en ningún momento habla sobre la evaluación aplicada por el INEE, se refiere a la evaluación de manera general, sin embargo, por el momento la experiencia más fuerte sobre el proceso evaluativo es la relacionada con la que dicho instituto está llevando a cabo desde que se aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente, y probablemente por ello muestran su actitud negativa ante dicho proceso.

Por otro lado, aunque la gráfica de barras se vea muy disparada hacia el desacuerdo, si se realiza un comparativo entre los resultados a favor y en contra, se puede decir que estuvieron muy parejos. Hubo 2 De Acuerdo y 2 Totalmente de Acuerdo, que suman 4 Directores a favor de la evaluación; por otro lado, hubo 4 En Desacuerdo y 1 Totalmente en Desacuerdo, que suman 5 Directores que opinan que una evaluación dirigida a profesores frente a grupo no favorece el desarrollo de competencias docentes. Esto indica que los resultados fueron muy equilibrados, sin embargo por muy poco prevalece la negativa ante el proceso valorativo.

Resultados Pregunta 2

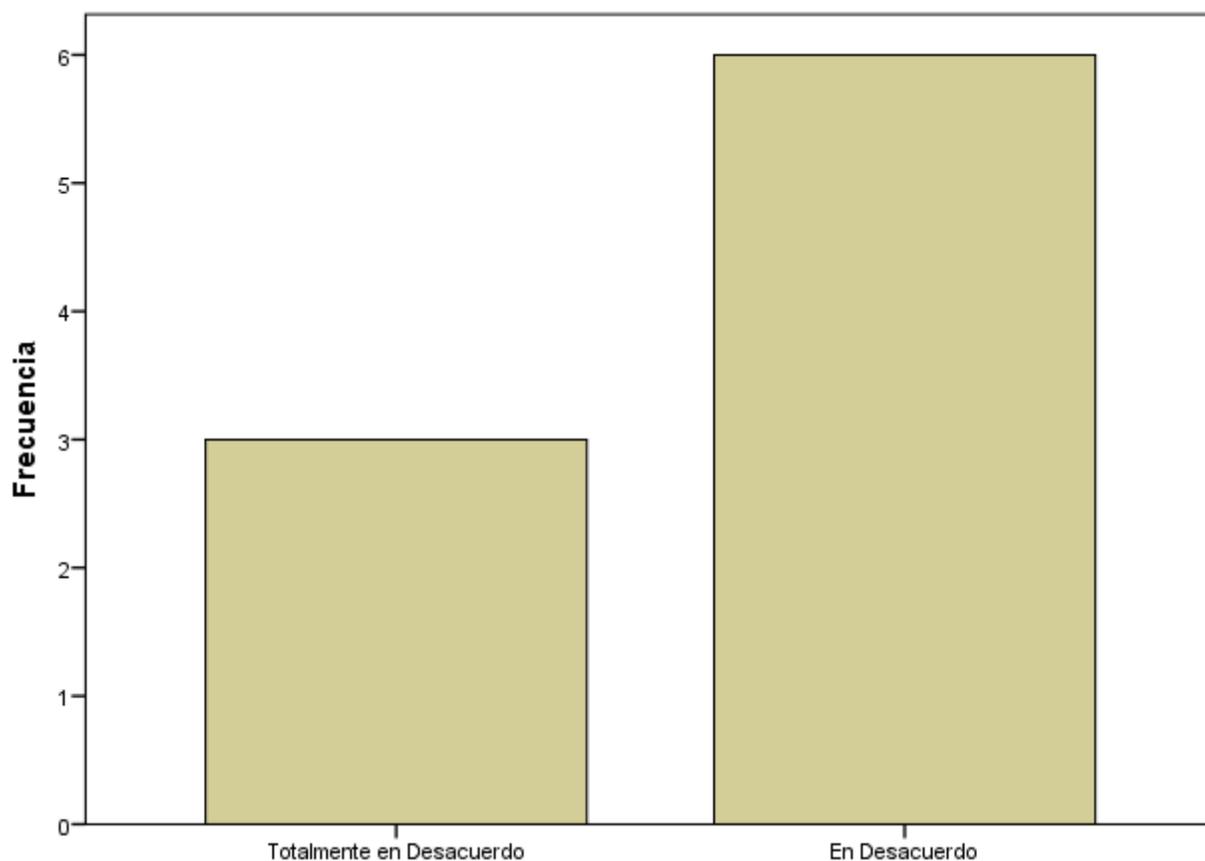
¿La aplicación de una evaluación estandarizada, es suficiente para valorar las competencias del profesor frente a grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	3	33,3	33,3	33,3
En Desacuerdo	6	66,7	66,7	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 23. Resultados de la pregunta número 2 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 2

¿La aplicación de una evaluación estandarizada, es suficiente para valorar las competencias del profesor frente a grupo?



Gráfica 20. Resultados de la pregunta número 2 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Como se puede observar, la barra de mayor tamaño refiere al desacuerdo, pero la de menor tamaño no se inclina hacia el acuerdo, sino que al Totalmente en Desacuerdo, lo cual quiere decir que los Directores de las nueve escuelas primarias públicas de la Zona Escolar N° 205, consideran que la aplicación de una evaluación estandarizada no es suficiente para valorar las competencias del profesor frente a grupo.

Esta misma pregunta se aplicó a los docentes de grupo, quienes contestaron de manera similar pues la mayoría estuvo en desacuerdo, lo cual quiere decir que tanto directivos como profesores tienen la misma opinión sobre las evaluaciones estandarizadas.

Resultados Pregunta 3

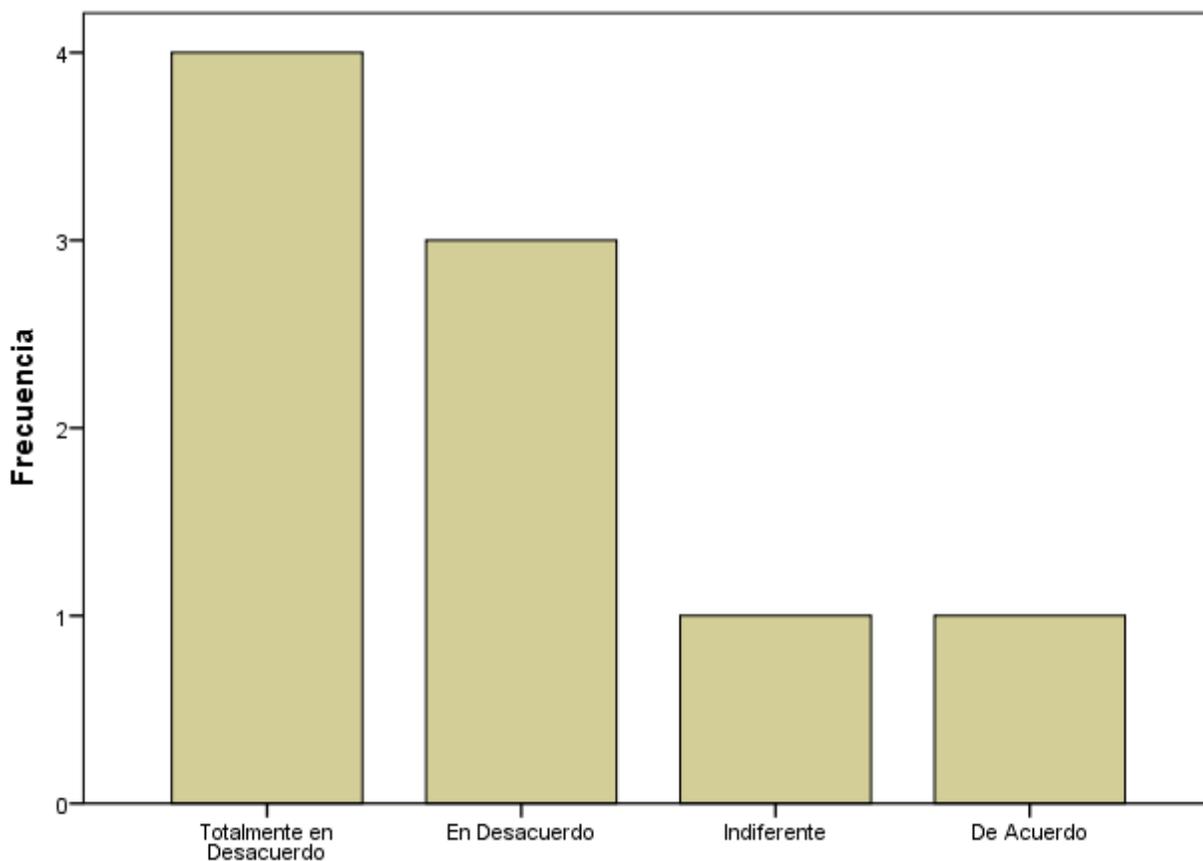
De acuerdo con su experiencia, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es **formativa**?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	4	44,4	44,4	44,4
En Desacuerdo	3	33,3	33,3	77,8
Indiferente	1	11,1	11,1	88,9
De Acuerdo	1	11,1	11,1	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 24. Resultados de la pregunta número 3 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 3

De acuerdo con su experiencia, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es **formativa**?



Gráfica 21. Resultados de la pregunta número 3 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Esta misma pregunta se aplicó a los docentes frente a grupo y los resultados fueron muy parecidos. La gráfica refleja que los Directores están Totalmente en Desacuerdo con la idea de que la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE es formativa. Cuatro Directores manifestaron estar Totalmente en Desacuerdo y 3 en desacuerdo; mientras que sólo uno expresó estar de acuerdo y hubo una indiferencia.

Si se compara este resultado con la pregunta número 7 del instrumento aplicado a docentes frente a grupo, entonces se puede determinar que ambas figuras consideran que no es formativa la evaluación implementada por el INEE y muestran su rechazo.

Resultados Pregunta 4

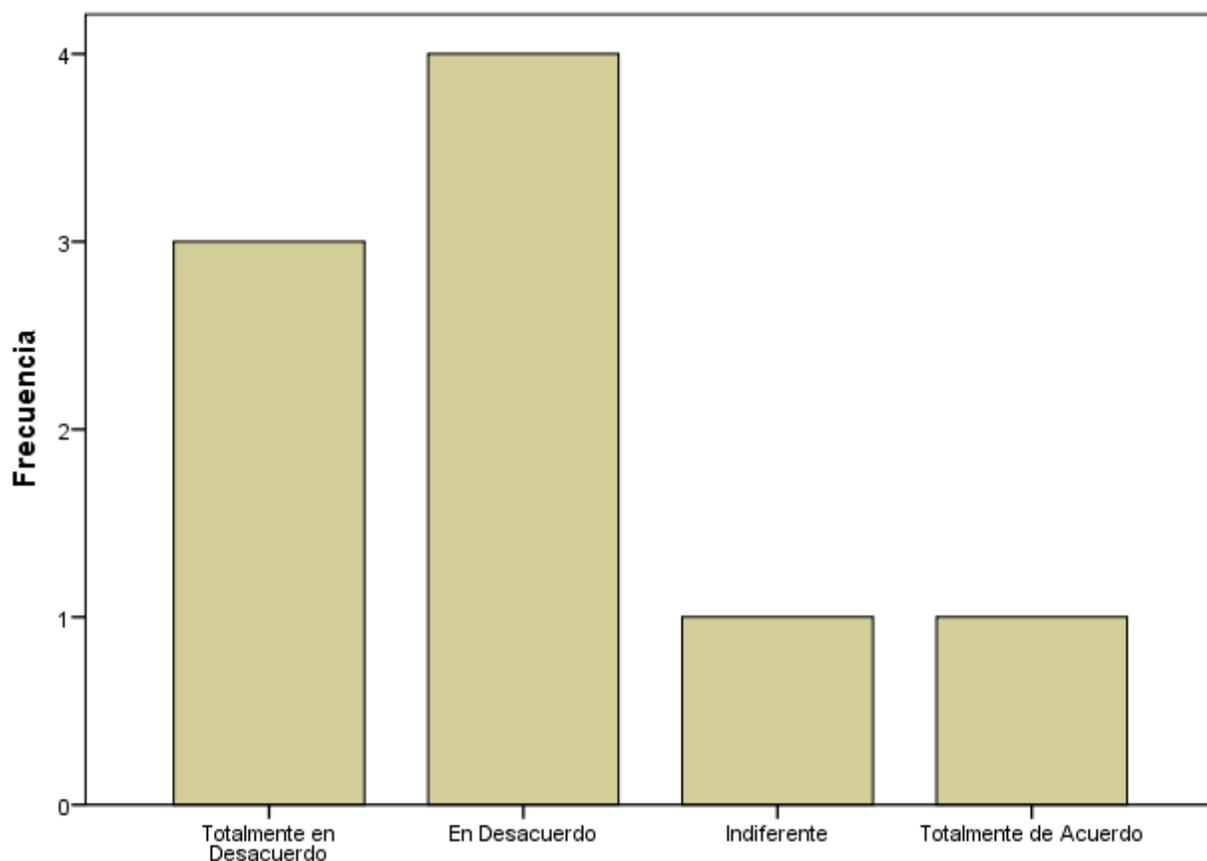
¿Considera usted que los profesores frente a grupo tienen una **actitud positiva** ante la evaluación del desempeño?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	3	33,3	33,3	33,3
En Desacuerdo	4	44,4	44,4	77,8
Indiferente	1	11,1	11,1	88,9
Totalmente de Acuerdo	1	11,1	11,1	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 25. Resultados de la pregunta número 4 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 4

¿Considera usted que los profesores frente a grupo tienen una **actitud positiva** ante la evaluación del desempeño?



Gráfica 22. Resultados de la pregunta número 4 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Con los resultados de esta pregunta, se confirma lo que se venía mencionando en el análisis, los profesores frente a grupo muestran una actitud negativa ante la evaluación del desempeño. Los Directores consideran que no existe una actitud positiva, tres estuvieron totalmente en desacuerdo y cuatro en desacuerdo; mientras sólo uno estuvo de acuerdo y hubo una indiferencia.

Lo anterior conduce a pensar sobre la importancia de la evaluación en el proceso educativo, pero preocupa saber que los docentes frente a grupo muestran una actitud negativa, lo cual invita a crear un modelo evaluativo que convenza y realmente contribuya a la mejora continua para cambiar esa actitud y adoptar la evaluación como un proceso cotidiano de carácter formativo.

Resultados Pregunta 5

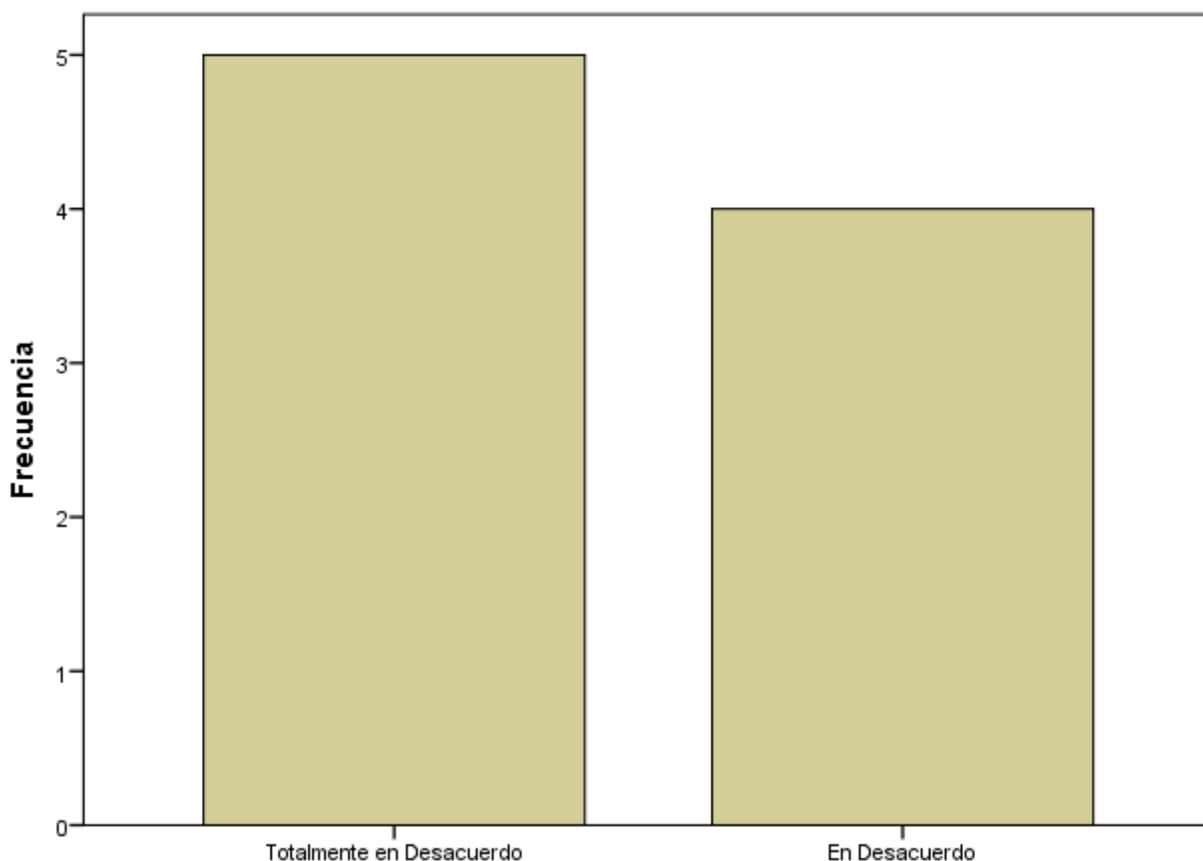
¿Piensa que con los instrumentos de evaluación aplicados por el INEE, se garantiza la **idoneidad** para ejercer la función de maestro frente a grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	5	55,6	55,6	55,6
En Desacuerdo	4	44,4	44,4	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 26. Resultados de la pregunta número 5 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 5

¿Piensa que con los instrumentos de evaluación aplicados por el INEE, se garantiza la idoneidad para ejercer la función de maestro frente a grupo?



Gráfica 23. Resultados de la pregunta número 5 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Al observar la gráfica con sólo dos barras se puede decir que los Directores desaprueban la idea de que con los instrumentos de evaluación aplicados por el INEE, se garantiza la idoneidad para ejercer la función frente a grupo. Cinco Directores estuvieron en total desacuerdo y cuatro en desacuerdo, lo cual da un total de nueve que es el número de encuestados.

Esta pregunta es muy parecida a la número nueve que se aplicó a los profesores frente a grupo y los resultados son muy similares, pues en su caso 70 mostraron su total desacuerdo y 42 su desacuerdo, habiendo 6 indiferencias y sólo 4 estuvieron de acuerdo, dando un total de 122 encuestados. Esto permite pensar y afirmar que tanto directivos como docentes de grupo, no consideran adecuados los instrumentos de evaluación utilizados por el INEE, por lo que es necesario emplear otros.

Resultados Pregunta 6

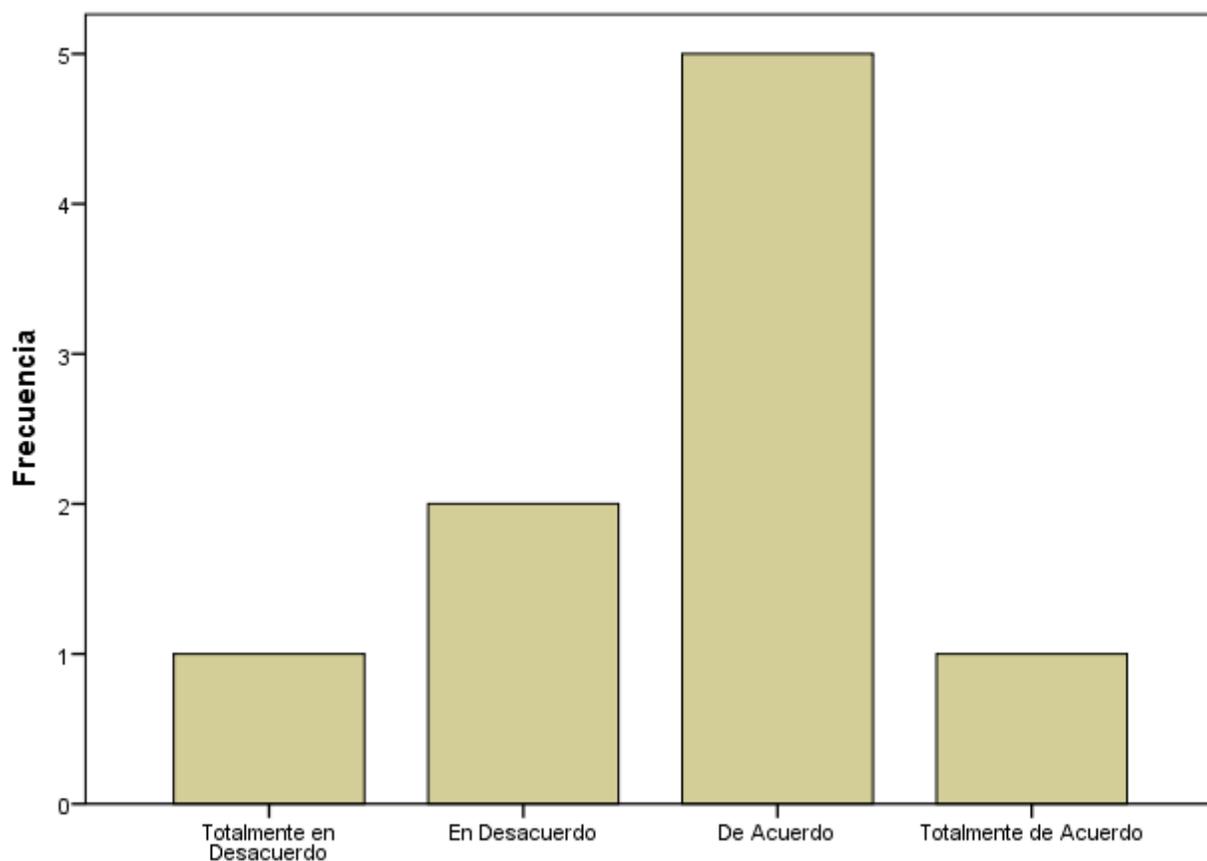
¿Cree necesario que el Director del plantel, realice evaluaciones periódicas a los docentes frente a grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	1	11,1	11,1	11,1
En Desacuerdo	2	22,2	22,2	33,3
De Acuerdo	5	55,6	55,6	88,9
Totalmente de Acuerdo	1	11,1	11,1	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 27. Resultados de la pregunta número 6 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 6

¿Cree necesario que el Director del plantel, realice evaluaciones periódicas a los docentes frente a grupo?



Gráfica 24. Resultados de la pregunta número 6 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Esta pregunta es de gran relevancia pues sus resultados contribuyen directamente para el diseño de la propuesta del presente trabajo de investigación y recaba opiniones de los Directores sobre su intervención en el proceso evaluativo, si consideran necesaria o no su participación de manera periódica para evaluar a los profesores frente a grupo. De acuerdo a los datos recabados, 5 están de acuerdo, 1 totalmente de acuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo, lo cual

permite afirmar que las dos terceras partes de los directivos están a favor de evaluar periódicamente a sus docentes y una tercera parte no.

Estos resultados son similares a los de la pregunta número 4 aplicada a los maestros frente a grupo, que está redactada en los mismos términos, el 49.2% de los docentes manifestaron estar de acuerdo y 8.2% en total acuerdo; quizá la única diferencia es que en el caso de los profesores se reflejó un 19.7% de indiferencia, lo que equivale a un total de 24 de los 122 encuestados, situación que no se presentó en el caso de los Directores, pues no hubo indiferencia.

De manera general, esto permite mencionar que los Directores, en su mayoría, están de acuerdo con evaluar periódicamente a los docentes frente a grupo, lo cual contribuiría a que exista un seguimiento continuo, una observación y retroalimentación en el proceso evaluativo.

Resultados Pregunta 7

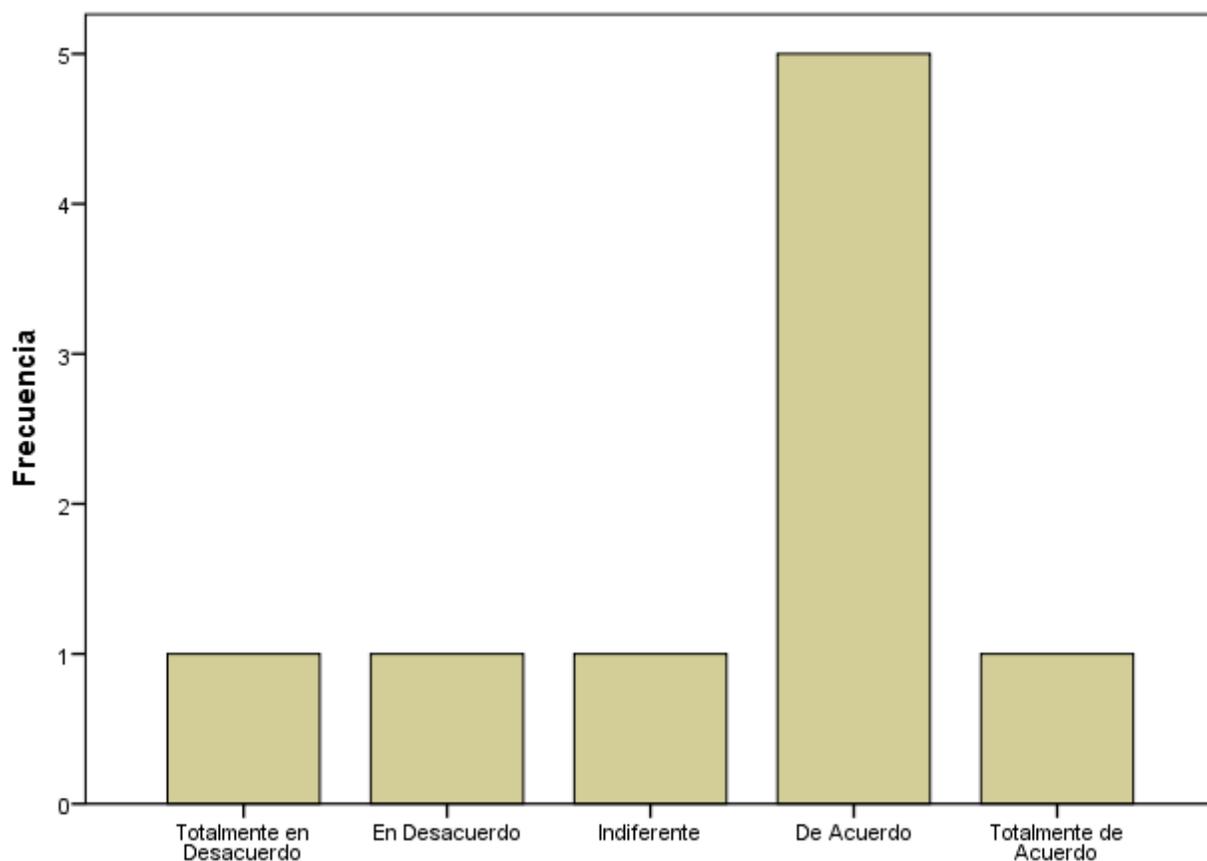
¿Considera necesario que la Supervisión de Zona Escolar, evalúe el desempeño de los docentes frente a grupo de manera continua?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	1	11,1	11,1	11,1
En Desacuerdo	1	11,1	11,1	22,2
Indiferente	1	11,1	11,1	33,3
De Acuerdo	5	55,6	55,6	88,9
Totalmente de Acuerdo	1	11,1	11,1	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 28. Resultados de la pregunta número 7 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 7

¿Considera necesario que la Supervisión de Zona Escolar, evalúe el desempeño de los docentes frente a grupo de manera continua?



Gráfica 25. Resultados de la pregunta número 7 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

La aplicación de esta pregunta tuvo como finalidad saber lo que opinan los Directores sobre la intervención de su superior inmediato, la Supervisión de Zona Escolar, en el proceso de evaluación de los docentes frente a grupo. Los resultados fueron claros, cinco Directores estuvieron de acuerdo con que el Supervisor evalúe el desempeño de los profesores y uno manifestó su total acuerdo; sin embargo, hubo una indiferencia, uno en desacuerdo y uno más en total desacuerdo.

La barra más grande de la gráfica muestra que la mayoría está de acuerdo y considera necesaria la intervención de su jefe inmediato en la evaluación docente, lo cual da pauta y hace pensar en el trabajo colaborativo que se puede dar entre Directores y Supervisor para buscar la mejora continua del profesorado.

Resultados Pregunta 8

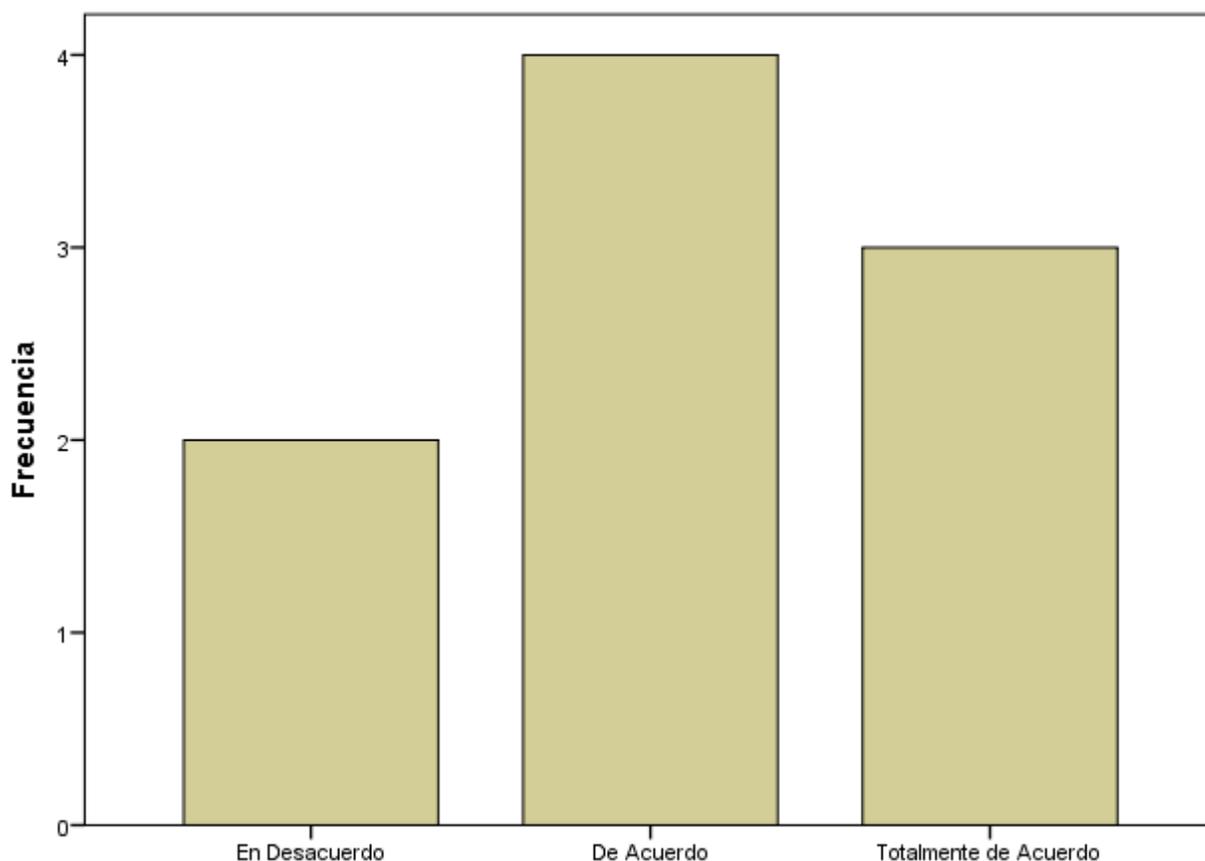
¿La evaluación del profesorado, con la utilización de diversos instrumentos, debe desarrollarse a lo largo del ciclo escolar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido En Desacuerdo	2	22,2	22,2	22,2
De Acuerdo	4	44,4	44,4	66,7
Totalmente de Acuerdo	3	33,3	33,3	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 29. Resultados de la pregunta número 8 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 8

¿La evaluación del profesorado, con la utilización de diversos instrumentos, debe desarrollarse a lo largo del ciclo escolar?



Gráfica 26. Resultados de la pregunta número 8 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

En la pregunta 2 los Directores manifestaron su rechazo ante la evaluación estandarizada, asimismo en la pregunta número 5 también mostraron su negativa ante los instrumentos de evaluación utilizados por el INEE, considerando que no garantizan la idoneidad para ejercer la función de maestro frente a grupo. En este caso estuvieron de acuerdo en que la evaluación del profesorado, con la utilización de diversos instrumentos, debe desarrollarse a lo largo del ciclo escolar. Cuatro

Directores manifestaron estar de acuerdo y tres Totalmente de Acuerdo, sin embargo dos expresaron su desacuerdo.

Esta misma pregunta se planteó a los profesores frente a grupo, donde el 54.1% estuvo de acuerdo y el 10.7% totalmente de acuerdo en que se lleve a cabo una evaluación con la diversificación de instrumentos durante el ciclo escolar, lo cual permite afirmar que tanto docentes como directivos aceptan la evaluación pero diferente a la implementada por el INEE.

Resultados Pregunta 9

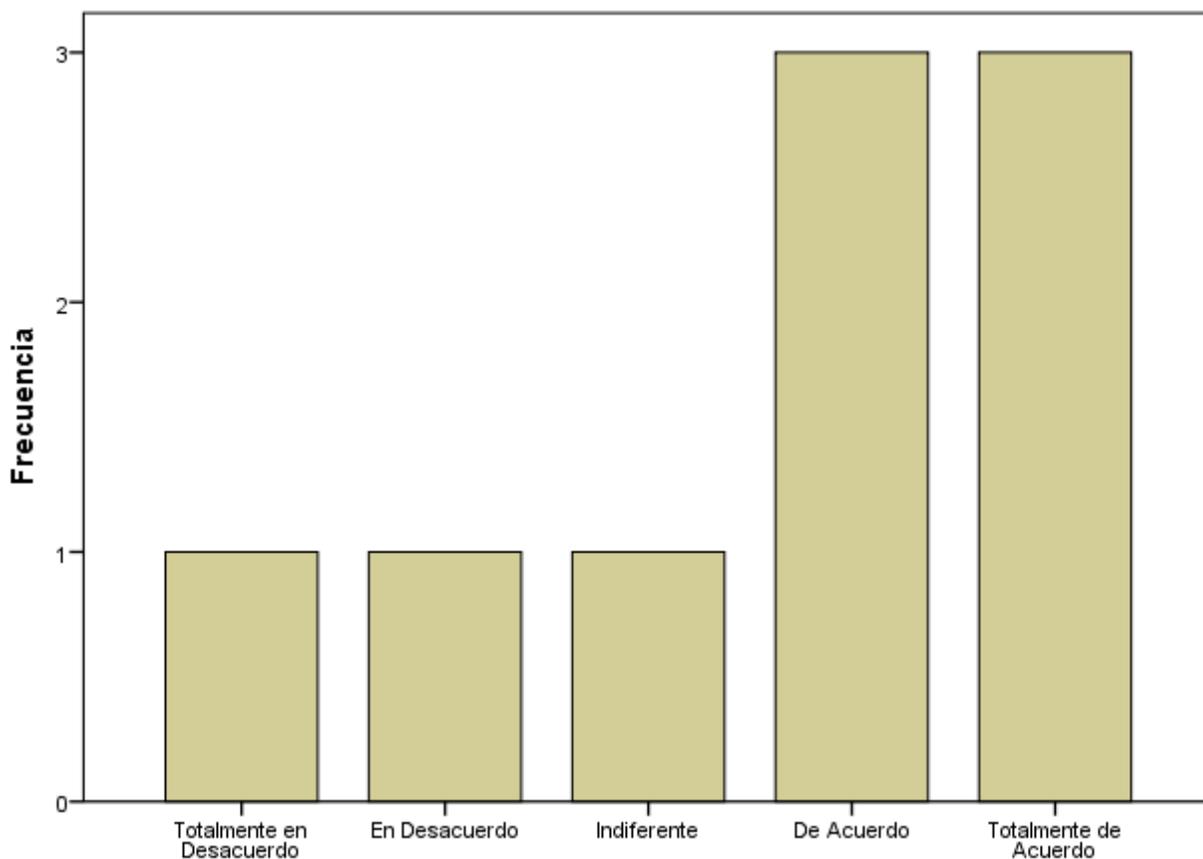
¿Piensa usted que una evaluación integral, *transdisciplinar*, que tome en cuenta la observación en el aula por parte del Director, favorecería la mejora continua del profesorado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	1	11,1	11,1	11,1
En Desacuerdo	1	11,1	11,1	22,2
Indiferente	1	11,1	11,1	33,3
De Acuerdo	3	33,3	33,3	66,7
Totalmente de Acuerdo	3	33,3	33,3	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 30. Resultados de la pregunta número 9 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 9

¿Piensa usted que una evaluación integral, *transdisciplinar*, que tome en cuenta la observación en el aula por parte del Director, favorecería la mejora continua del profesorado?



Gráfica 27. Resultados de la pregunta número 9 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Los resultados de esta pregunta sin duda dan pauta para el diseño de la propuesta de un modelo de evaluación *transdisciplinar* dirigida a docentes frente a grupo. Las dos terceras partes de los Directores piensan que una evaluación integral, *transdisciplinar*, que tome en cuenta la observación en el aula por parte de ellos mismos, favorecería la mejora continua del profesorado. Tres directivos respondieron

Totalmente de Acuerdo y tres De Acuerdo; sin embargo uno estuvo en desacuerdo y otro más en total desacuerdo, habiendo también uno que mostró su indiferencia.

El planteamiento de esta pregunta es muy parecido al de la número 14 del cuestionario para docentes frente a grupo, donde el 54.1% estuvo de acuerdo y el 10.7% en total acuerdo, resultado una mayoría a favor de una evaluación integral *transdisciplinar* que incluya la observación en el aula.

Resultados Pregunta 10

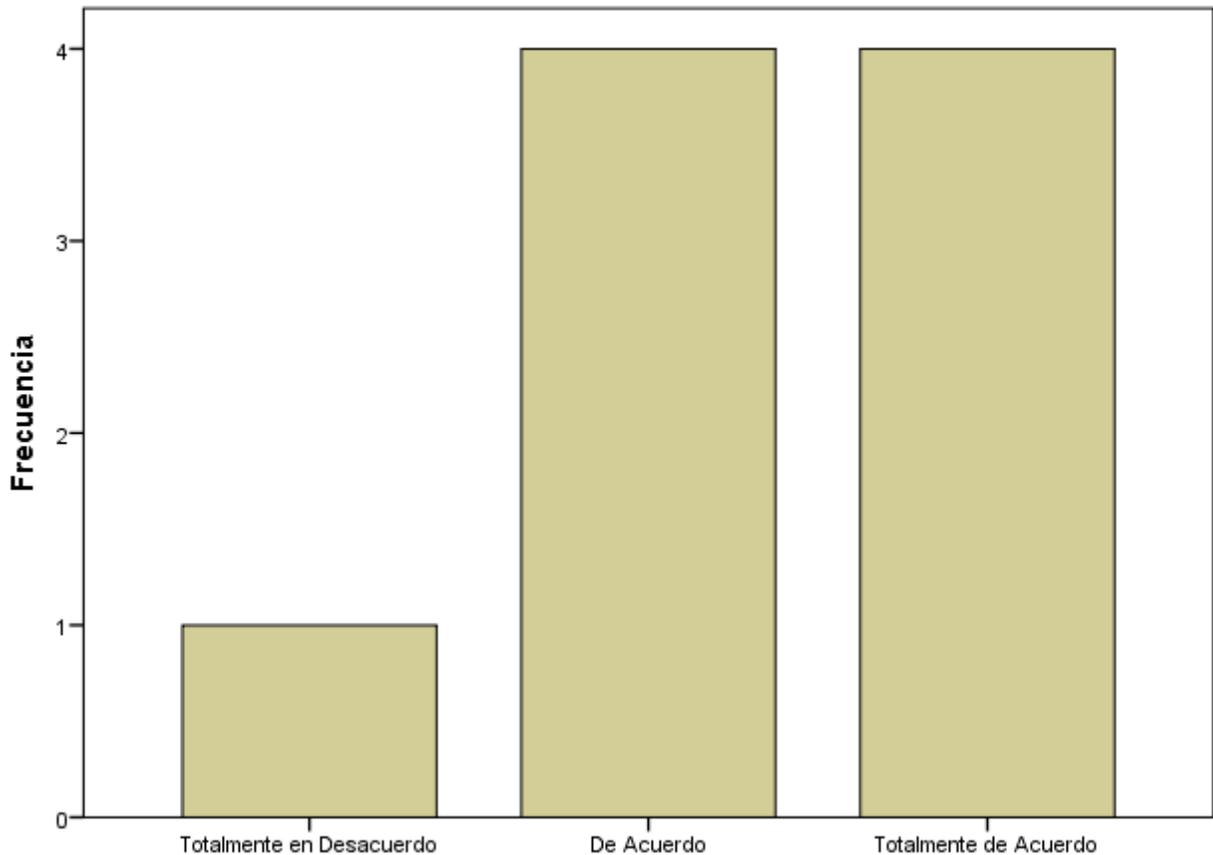
¿Considera necesario un modelo de evaluación docente con enfoque integral, *transdisciplinar*, que contemple la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Totalmente en Desacuerdo	1	11,1	11,1	11,1
De Acuerdo	4	44,4	44,4	55,6
Totalmente de Acuerdo	4	44,4	44,4	100,0
Total	9	100,0	100,0	

Tabla 31. Resultados de la pregunta número 10 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Gráfica de Resultados Pregunta 10

¿Considera necesario un modelo de evaluación docente con enfoque integral, *transdisciplinar*, que contemple la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación?



Gráfica 28. Resultados de la pregunta número 10 del instrumento cuestionario de recabación de datos, aplicado a Directores.

Los resultados son muy claros, las barras de mayor tamaño hacen referencia a que los Directores están a favor de que exista un modelo de evaluación docente con enfoque integral *transdisciplinar* que contemple a diversos actores, donde el mismo profesor valore su actuar (autoevaluación), así también que sea valorado por uno de sus compañeros (coevaluación), y además que intervenga su autoridad inmediata en el proceso evaluativo (heteroevaluación).

Cuatro Directores mostraron estar de acuerdo y cuatro totalmente de acuerdo, lo cual permite afirmar que la mayoría de los ellos y también los docentes frente a grupo, tomando como base los resultados de la pregunta 15 que se les aplicó, están a favor de una evaluación *transdisciplinar* que contemple la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

En consecuencia, se puede decir que **el 88.8% de los Directores, está a favor de un modelo de evaluación con enfoque integral, transdisciplinar**, esto equivale a 08 de 09 encuestados; de los cuales 01 no está de acuerdo. Por tanto, como se mencionó en el análisis de los resultados arrojados por los profesores frente a grupo, **es factible e importante atender la problemática con un nuevo modelo evaluativo**, que sea innovador, acorde con el contexto, que valore las competencias docentes, que se lleve a cabo a lo largo del ciclo escolar, en diferentes momentos, con diversos instrumentos y además, que intervengan diferentes actores.

Derivado del análisis, se puede concluir que la opinión de los directivos es muy similar a la de los docentes frente a grupo, que existe una clara negativa ante la evaluación actual aplicada por el INEE, pues refieren que no es formativa y que los instrumentos utilizados no garantizan la idoneidad. Lo interesante aquí es que ambas partes, docentes y directivos, están a favor de un nuevo modelo, existe negativa ante la evaluación pero muestran disposición para aceptar una diferente a la que los rige actualmente. Ante esto, resulta viable diseñar y proponer el nuevo modelo con enfoque transdisciplinar, que es el producto final de este trabajo de investigación.

5.8. CONCLUSIONES GENERALES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS Y QUE DAN ORIGEN A LA PROPUESTA DE SOLUCIÓN A LA PROBLEMÁTICA

Después de realizar el análisis de los datos obtenidos del cuestionario aplicado a profesores frente a grupo y el que se aplicó a los Directores de la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Entre el profesorado frente a grupo de la Zona Escolar N° 205 de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México, se muestra una actitud negativa ante la evaluación docente, pues consideran que no favorece el desarrollo de competencias profesionales.
- La gran mayoría de los docentes considera que no es necesaria la aplicación de una evaluación docente para transformar su práctica educativa, mostrando una actitud negativa ante dicho proceso.
- De acuerdo a los resultados, el Director del plantel evalúa de manera continua el desempeño de los docentes frente a grupo y tanto el profesorado como directivos consideran esta acción como necesaria para llevarse a cabo de manera periódica.
- Según las respuestas, la aplicación de una evaluación estandarizada no es suficiente para valorar las competencias del maestro frente a grupo, por lo que es indispensable diversificar los instrumentos de acuerdo al contexto y a las necesidades.

- La mayor parte del profesorado y directivos consideran que una evaluación con la utilización de diversos instrumentos, debe desarrollarse a lo largo del ciclo escolar.
- Existe una clara actitud negativa ante la evaluación del desempeño docente aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pues la mayoría de los docentes frente a grupo de la Zona Escolar N° 205, consideran que no es formativa ni contribuye a la mejora de la calidad educativa.
- De manera general, el profesorado y directivos piensan que con la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE, no se garantiza la idoneidad para ejercer la función de maestro frente a grupo.
- La población encuestada manifiesta que la evaluación del desempeño docente aplicada por el INEE, no es adecuada para el Sistema Educativo Nacional y que los instrumentos de evaluación implementados no son suficientes para valorar las capacidades del profesor.
- La mayoría del profesorado, posteriormente a las evaluaciones en que ha participado, no recibe retroalimentación, por lo que es necesario diseñar un modelo de evaluación que contemple este proceso de reflexión tan importante.
- Aunque los puntos de vista estén divididos, sin duda es indispensable que a partir de los resultados de las evaluaciones se lleve a cabo una profesionalización docente, y ésta debe ser continua.
- Tanto profesores frente a grupo como Directores de escuela primaria oficial, consideran necesaria una evaluación integral, *transdisciplinar*, que tome en cuenta la observación en el aula, lo cual favorecería la mejora continua.

- Los maestros frente a grupo de la Zona Escolar N° 205, consideran que es necesario un modelo de evaluación docente con enfoque integral, *transdisciplinar*, que contemple la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Los Directores de las escuelas Primarias Oficiales de la Zona Escolar N° 205, consideran necesario un modelo de evaluación docente con enfoque integral, *transdisciplinar*.

Con base en el análisis de los resultados arrojados por la encuesta con escala tipo Likert, y derivado de las conclusiones particulares, se determinó la siguiente conclusión general:

- ✓ Existe una enorme actitud negativa por parte del profesorado hacia la evaluación, específicamente hacia la aplicada por el INEE, por lo que es necesario diseñar un modelo de evaluación *transdisciplinar* que contemple la diversificación de instrumentos, que incluya la observación en el aula, que se lleve a cabo durante todo el ciclo escolar, que contemple la participación de diferentes actores, dando lugar a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, donde el directivo escolar desempeñe su función dando especial seguimiento, acompañamiento y asesoramiento al docente frente a grupo, sin dar lugar a la estandarización de instrumentos, a la sanción o a la destitución de la función; por el contrario, que se favorezca la retroalimentación y la mejora continua, para contribuir de esta manera a la calidad educativa.

CAPÍTULO 6. LA ELABORACIÓN DEL DIAGNÓSTICO CON BASE EN LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA

6.1. REDACCIÓN DEL INFORME DIAGNÓSTICO SOBRE LA PROBLEMÁTICA

Para realizar un informe diagnóstico sobre la problemática detectada entre los profesores de la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México, es preciso mencionar que etimológicamente la palabra diagnóstico proviene de las voces griegas *diá* (día) a través y *mooko* (gnosco) conocer. De acuerdo con esto, se entiende como el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, si es necesario para aproximarlos a lo ideal. En este sentido, el diagnóstico *“Resulta un punto de apoyo insustituible para iniciar la acción (...) ya que revela las condiciones y apunta las direcciones en que se debe desarrollar el proceso.”*¹⁴⁵

Al observar el contexto geográfico, histórico, social y cultural donde surge la problemática, se pudieron identificar las condiciones en que vive la población, los medios de transporte y comunicación, así como los servicios con que cuenta, para de una u otra manera tener una idea sobre la situación que prevalece y su influencia en la educación que reciben los estudiantes, así como las condiciones en que se encuentran los profesores encargados de desarrollar las potencialidades de los educandos, el contexto en el que se desenvuelven, los recursos y los apoyos con que cuentan para ejecutar su tarea día con día.

¹⁴⁵ Aurelio Cruz, 1978. Citado por Elena L. Luchetti y Omar G. Berlanda. El diagnóstico en el aula. Conceptos, Procedimientos, Actitudes y dimensiones complementarias. Argentina. Edición Argentina. 1998. Pág. 17.

Como se mencionó en el Capítulo 3 de este documento, evaluar al profesorado ha sido una actividad compleja para el Sistema Educativo Nacional, sobre todo cuando los planteamientos hechos por las autoridades no convencen al gremio, quien antepone sus derechos ante cualquier proceso que considera que afecta su estabilidad laboral y que poco contribuye a la mejora de la calidad en la educación.

Con base en la investigación realizada, se puede decir que existe una actitud negativa ante la evaluación por parte de los profesores frente a grupo de la Zona Escolar N° 205, de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México. Las respuestas que los encuestados dieron a las preguntas del instrumento cuestionario, se inclinaron hacia la negativa ante dicho proceso, sobre todo al implantado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, incluso en los ítems donde se solicitó su punto de vista acerca de la evaluación docente y si favorece el desarrollo de competencias y la transformación de la práctica educativa, manifestaron su desacuerdo, seguramente debido a la experiencia que tienen desde que se aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual dio origen a la evaluación del desempeño que tanta polémica, inconformidad, resistencia y rechazo ha provocado entre el magisterio mexicano.

De acuerdo al estudio realizado, la actitud negativa ante la evaluación del desempeño docente, se origina sin duda debido a los procedimientos que utiliza el INEE en coordinación con la SEP, pues la mayoría de los maestros consideran que no son efectivos y que no están encaminados hacia una evaluación formativa. Aunado a esto, se agrega la acción sancionadora que ejecutan las autoridades educativas sentando sus bases en la Ley General del Servicio Profesional Docente, que desde su entrada en vigor, los profesores la han visto como un mecanismo que atenta contra sus derechos laborales, en lugar de atender sus necesidades de profesionalización y actualización que contribuyan a su mejora continua.

El rotundo rechazo por parte del profesorado ante la evaluación del desempeño aplicada por el INEE, se sustenta en la idea de que no la consideran adecuada, ni

como un medio que contribuya a la mejora educativa, así como tampoco suficiente para valorar sus capacidades como docentes frente a grupo y definir su idoneidad.

La actitud negativa ante la evaluación no se mostró sólo en los resultados, sino que también se observó al momento en que algunos profesores no aceptaron contestar el cuestionario, bajo el argumento de que se trataba de la evaluación docente, tema que ha causado polémica, controversia y descontento dentro del gremio.

La información que proporcionaron los Directores confirma lo que sus docentes de grupo manifestaron, no consideran formativa la evaluación del INEE y de la misma manera suponen que existe una actitud negativa ante dicho proceso por parte de los maestros.

Es preciso mencionar que no todo es desaprobación, pues **los maestros y directivos aceptan la idea de que se lleve a cabo una evaluación integral, *transdisciplinar*, que tome en cuenta la observación en el aula por parte del Director o Supervisor, que contemple la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, así como la utilización de diversos instrumentos, métodos y técnicas a lo largo del ciclo escolar, sin caer en la estandarización.**

Ante esta situación, se recurrió a la pregunta planteada en el Capítulo 3, en la Delimitación del Planteamiento del Problema, **“¿Cómo lograr que los profesores frente a grupo de la Zona Escolar N° 205, cambien su actitud negativa hacia la evaluación y la tomen como un medio para desarrollar competencias docentes que permitan transformar su práctica educativa?”**

Sin duda, la evaluación del desempeño docente debe favorecer el desarrollo de competencias y traer como consecuencia la transformación de la práctica educativa para la obtención de mejores resultados, que contribuya a elevar la calidad. Es por eso que a partir del diagnóstico se considera viable la propuesta de un modelo de evaluación *transdisciplinar*, donde la autoridad inmediata se encargue de dar

seguimiento, acompañamiento y asesoramiento; en donde participen los mismos compañeros de grado en la evaluación, así como los alumnos, que son quienes observan y son partícipes de las prácticas docentes, pudiendo así actuar como jueces. Incluso también se considera necesaria la participación de los padres de familia en el proceso evaluativo.

Una evaluación *transdisciplinar* que no sólo valore conocimientos conceptuales, sino que también procedimentales y actitudinales; donde el mismo profesor juzgue sus acciones a través de la reflexión y busque alternativas de cambio.

La evaluación no puede ser vista como un enemigo, sino como un medio de mejora. Así como el docente evalúa a sus alumnos, de la misma manera debe ser enjuiciado por su autoridad inmediata, el Director del plantel. A través de un seguimiento continuo y formativo, es por eso que **se considera necesario, a partir de este diagnóstico, la implementación de un nuevo modelo de evaluación transdisciplinar, para de esta manera favorecer la actitud positiva hacia la evaluación, desarrollar competencias docentes y transformar la práctica educativa entre el profesorado frente a grupo de la Zona Escolar N° 205.**

CAPÍTULO 7. UNA PROPUESTA PARA LA SOLUCIÓN DEL PROBLEMA

7.1. TÍTULO DE LA PROPUESTA

La evaluación docente hoy día es un tema de controversia y de duro debate, pues su aplicación con fines de sanción bajo una ley implantada por las autoridades gubernamentales, ha causado un efecto negativo hacia el proceso valorativo del profesorado, lo cual debería ser más un fin formativo que destructivo. Ante este panorama, es preciso diseñar una propuesta que contribuya al desarrollo de competencias, transformar la práctica educativa y sobre todo, cambiar la actitud negativa por parte de los evaluados hacia una positiva respecto al proceso evaluativo.

En el presente trabajo se propone un modelo de evaluación dirigida a los profesores a fin de solucionar la problemática detectada en capítulos anteriores. La propuesta lleva por nombre “**MODELO DE EVALUACIÓN TRANSDISCIPLINAR, UN MEDIO PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE**”, la cual no es la panacea, sin embargo está centrada y tiene la intención de favorecer el proceso formativo de los docentes frente a grupo mediante una evaluación constante y continua a lo largo del ciclo escolar, bajo un enfoque integral que permita la reflexión y la retroalimentación para seguir aprendiendo y mejorando.

7.2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LA PROPUESTA

Derivado de la problemática detectada, que refiere a la evaluación docente, precisamente la aplicada por la Secretaría de Educación Pública en coordinación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la cual ocasiona una actitud negativa y no evalúa las competencias docentes reales que se manifiestan en el aula en relación con el perfil docente, obstaculizando la mejora continua de los maestros al no ser una valoración formativa, se propone el “**MODELO DE EVALUACIÓN TRANSDISCIPLINAR, UN MEDIO PARA TRANSFORMAR LA PRÁCTICA DOCENTE**”, el cual tiene como principal finalidad sensibilizar y proporcionar las herramientas indispensables a los directivos y docentes frente a grupo para que cuenten con elementos que les permitan evaluar y evaluarse en relación a un perfil, parámetros e indicadores, contribuyendo así al desarrollo de competencias que transformen la práctica docente y se adquiera una actitud positiva hacia la evaluación.

Este modelo va dirigido tanto a docentes como a directivos. A los primeros para que identifiquen los aspectos de la evaluación, los instrumentos, parámetros, indicadores, tiempos y formas de evaluar que les serán aplicados; y los segundos para ejecutar la evaluación al profesorado frente a grupo haciendo uso de sus facultades como autoridad inmediata.

El principal justificante de la implantación de la propuesta, es que se enfoca en la problemática detectada en la investigación, parte de ahí para que su diseño, contenido y finalidades estén dirigidos a resolver el problema. Además, es una propuesta pedagógica con fundamentos teóricos que la sustentan y se apega al marco legal establecido por la Secretaría de Educación Pública, sin violentar el Artículo 3º Constitucional, ni a la Ley General de Educación, así como tampoco a la Ley General del Servicio Profesional Docente. Sienta sus bases en estos ordenamientos legales en miras de lograr la calidad educativa.

7.3. MARCO JURÍDICO-LEGAL QUE AVALA LA PROPUESTA

La presente propuesta se fundamenta en lo estipulado en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se manifiesta que el Estado deberá garantizar la calidad en la educación obligatoria, asimismo, hace alusión a la evaluación del desempeño para la permanencia en el servicio profesional como una acción para asegurar la idoneidad de los docentes que contribuya a garantizar el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Otro documento legal que fundamenta esta propuesta es la Ley General del Servicio Profesional Docente, que en su Artículo 12 menciona:

Las funciones docentes...deberán orientarse a brindar educación de calidad y al cumplimiento de sus fines. Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos, conforme a los perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades que correspondan.¹⁴⁶

De la misma manera, establece como propósitos del Servicio Profesional Docente en el Artículo 13, Fracciones II y III: *“II. Mejorar la práctica profesional mediante la evaluación en las escuelas, el intercambio de experiencias y los apoyos que sean necesarios; III. Asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente...”*¹⁴⁷

Con base en estos documentos rectores se realizó el presente modelo evaluativo encaminado a fortalecer la práctica educativa y mejorar la calidad de la educación.

¹⁴⁶ DOF. Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Op. Cit. Págs. 6-7.

¹⁴⁷ *Ibid.* Pág. 7.

7.4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROPUESTA

En este apartado se citan los fundamentos teóricos que respaldan la propuesta pedagógica. En el Capítulo 4, se hizo una revisión de la política educativa en el contexto nacional e internacional, así como el marco teórico conceptual que sustenta el modelo evaluativo que aquí se propone, sin embargo, es necesario centrar los sentidos en la **evaluación transdisciplinar**, ¿qué es?, ¿en qué consiste?, ¿para qué?, ¿cómo?, ¿dónde y cuándo se realiza? Con la finalidad de poder comprender su significado, sus intenciones, procedimientos y efectos.

7.4.1. LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

La *transdisciplinariedad* responde a la necesidad de establecer relaciones entre las diferentes disciplinas de manera natural para favorecer la comprensión del mundo como un todo y el desarrollo de competencias para actuar sobre él buscando soluciones a los problemas que acechan a la comunidad.

El enfoque del Pensamiento Complejo¹⁴⁸ y el Holismo Ambientalista, son algunos ejemplos de la transdisciplina entendida como el grado máximo de relaciones entre las disciplinas, de tal forma que logra ser una integración global dentro de un sistema totalizador.

De acuerdo con Carlos Rosales, la *transdisciplinariedad*:

...Viene a significar la aspiración humana al logro de un saber omnicomprendivo, final, el logro de la sabiduría o de la cultura general más allá de las disciplinas particulares, como marco general donde se engloben todas

¹⁴⁸ Lo complejo se explica a partir del propio término: *complexus*, como “lo que está tejido en conjunto”, o lo conjuntamente entrelazado.

ellas. Hoy quizás, más que buscarse una disciplina reina de todas, lo que se hace es pretender una relación armónica de todas ellas según la contribución particular de cada una al saber universal.¹⁴⁹

Desde este panorama, la *transdisciplinariedad* es una forma de organizar la materia de enseñanza donde la manera de abordar los contenidos es a través de las relaciones que existen entre los conocimientos de diferentes disciplinas, para verlo como un todo, pues todo está entrelazado. Por ejemplo, al trabajar en el aula el tema de la contaminación, desde este enfoque no nos podemos limitar a sólo identificar los tipos de contaminación, hay que ver sus efectos, la localización de los lugares más contaminados y menos contaminados, investigar cómo ha crecido la contaminación a lo largo de la historia, calcular cuántas toneladas de basura se producen diariamente, realizar campañas de difusión mediante carteles y trípticos sobre los efectos de la contaminación y el cómo evitarla, elaborar composiciones artísticas y literarias, promover valores para el cuidado del planeta , entre otras actividades relacionadas con el tema de estudio.

De acuerdo a lo anterior, se podría continuar numerando contenidos de diferentes disciplinas que se relacionan con el tema central, la contaminación, lo cual daría cuenta de que se relacionan de manera natural, sólo basta con buscar la manera más creativa de interconectarlos mediante actividades didácticas, estableciendo así una transdisciplinariedad.

¹⁴⁹ Carlos Rosales. Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos. Op. Cit. Pág.75.

7.4.2. LA EVALUACIÓN TRANSDISCIPLINAR: UN ENFOQUE PARA LA EVALUACIÓN DOCENTE

En el apartado anterior se definió que la *transdisciplinariedad* es el grado máximo de relaciones entre las disciplinas y además, se hizo notar un ejemplo del cómo se relacionan los contenidos de diferentes asignaturas. Para el presente trabajo de investigación, dicha conceptualización está considerada no para realizar una conexión entre contenidos, ni para proponer un modelo sobre la forma de organizar la materia de enseñanza; en este caso se adopta un enfoque diferente para la **evaluación transdisciplinar**, partiendo de la idea integradora y totalizadora, pero trasladada hacia la evaluación docente.

No se puede pensar que un maestro debe ser evaluado únicamente con un instrumento o técnica de evaluación, o que sólo se le pueden medir los conocimientos conceptuales, o los procedimentales, dejando de lado las actitudes. El maestro, por el simple hecho de ser humano, está compuesto por una serie de valores, costumbres, habilidades, capacidades, formas de pensar y comportarse; es un ser biológico, social, político, cultural y está inmerso en la globalidad, por tanto, debe ser considerado y valorado por el todo y no por parcialidades, evitando así las fragmentaciones.

La evaluación docente bajo el enfoque transdisciplinar, está encaminada a valorar las competencias del profesorado tomando como base el Perfil, los Parámetros e Indicadores para Docentes, descritos en el Capítulo 2 de este documento, y además, las competencias enunciadas por Philippe Perrenoud que en el siguiente apartado se hacen notar.

Para este proceso evaluativo, donde el maestro es el centro, la utilización de diversas técnicas e instrumentos de evaluación darán mayor validez a los resultados y a la emisión de juicios. Puede haber docentes que posean más teoría que práctica,

que tengan mayores habilidades digitales o mejor visión al elaborar material didáctico y presentarlo ante el grupo; otros poseerán ideas creativas en la manera de organizar los contenidos, de presentar actividades y estrategias novedosas o de dar un discurso, de leer un cuento o resolver problemas matemáticos; sin embargo, ningún profesor puede estar libre de ciertas debilidades. Por tal motivo es necesaria la *evaluación transdisciplinar* que abarque todos los ámbitos y no solamente donde tengan mayor o menor habilidad, en este sentido el docente debe ser valorado en su globalidad.

Imaginemos que un maestro frente a grupo, es sometido a evaluación únicamente con un examen de lápiz y papel, donde los reactivos están planteados con base en el perfil que debe cumplir un profesor. Resulta que este maestro ha obtenido buenos resultados con sus grupos, ha impulsado la educación en valores, ha dotado de herramientas necesarias a sus alumnos para seguir aprendiendo, se distingue por su creatividad en la manera de dar sus clases, pero en el examen le preguntan sobre contenidos conceptuales, sobre diversas teorías, se le plantean situaciones que muchas veces son ambiguas. Independientemente del resultado que obtenga en esa prueba, sea bueno o malo, no se le estaría evaluando de manera integral, se estarían dejando de lado sus verdaderas competencias y los resultados que ha obtenido a través de la práctica. En este caso resultaría necesario observarlo en el aula, darle seguimiento, asesoramiento y acompañamiento, para fortalecer su práctica y abatir sus debilidades.

La importancia de lo que aquí se denomina **evaluación transdisciplinar**, va más allá del simple nombre o del modismo que pueda generar, implica valorar las potencialidades docentes, de manera que el resultado obtenido sea objetivo, claro y justo. Que se evalúe al docente bajo todas las disciplinas que imparte en el aula, sobre los contenidos que debe dominar, el uso de las estrategias, sobre el conocimiento del desarrollo cognoscitivo del niño, los enfoques, programas, planes, el marco legal, los productos obtenidos con los estudiantes, sus valores, nivel de

análisis, crítica y reflexión, pero sobre todo, las competencias que muestra en su actuar diario y su impacto en los aprendizajes de los alumnos.

La evaluación transdisciplinar no es una utopía, si el docente evalúa a sus alumnos de manera continua y no sólo con un examen al final del ciclo escolar, él también puede ser sometido a este proceso, lo cual le ayudará a reflexionar y mejorar su práctica, detectando a tiempo sus fortalezas y debilidades, manteniendo así una formación continua en beneficio de su desarrollo profesional y su impacto en los aprendizajes de los alumnos. **La evaluación transdisciplinar hoy, lejos de ser sólo un deseo; es un planteamiento, una idea, un modelo que se puede aplicar a lo largo del ciclo escolar en las escuelas y que promete buenos resultados.**

7.5. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

- Proporcionar las herramientas indispensables a los directivos escolares a fin de que cuenten con elementos para evaluar a los maestros frente a grupo para fortalecer sus competencias docentes que permitan la transformación de su práctica educativa y cambien su actitud negativa hacia la evaluación.
- Implementar un modelo de evaluación transdisciplinar que favorezca la formación continua del profesorado en el que se tome en cuenta la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- Proporcionar diversas técnicas, métodos e instrumentos a los directivos escolares que les permitan llevar a cabo una evaluación formativa hacia los docentes frente a grupo a lo largo del ciclo escolar.

- Implementar un modelo de evaluación transdisciplinar que favorezca la calidad educativa; que oriente el seguimiento, asesoramiento y acompañamiento del profesor frente a grupo a lo largo del ciclo escolar.

7.6. CRONOGRAMA DE EVALUACIÓN DOCENTE

El Modelo de Evaluación Transdisciplinar tiene como finalidad llevar a cabo una valoración continua, a lo largo del ciclo escolar, donde el Director del plantel, con apoyo del Subdirector Académico, deben organizar cada una de las acciones evaluativas destinadas a obtener información cuantitativa y cualitativa para poder emitir juicios de valor de la manera más objetiva posible. Aquí se proponen las etapas de evaluación en diferentes momentos, pero cabe mencionar que cada líder escolar puede adecuarlas de acuerdo a sus necesidades.

E v a l u a c i ó n C o n t i n u a	Mes	Proceso	Observaciones
	Agosto		
	Septiembre		
	Octubre	Primera etapa: Evaluación Diagnóstica	
	Noviembre	Informe de resultados y retroalimentación	Preferentemente en el CTE
	Diciembre		
	Enero		
	Febrero	Segunda etapa: Seguimiento	
	Marzo	Informe de resultados y retroalimentación	Preferentemente en el CTE
	Abril		
	Mayo		
	Junio	Tercera etapa: Final	
	Julio	Informe de resultados y retroalimentación	Preferentemente en el CTE

Tabla 32. Cronograma de evaluación docente a lo largo del ciclo escolar bajo el enfoque transdisciplinar.

El cronograma es muy claro, sin embargo, es necesario hacer ciertas precisiones. En los meses donde no se marca alguna etapa de evaluación, no quiere decir que el profesorado está exento de dicho proceso, al contrario, debe estar bajo la

observación todo el tiempo, de tal manera que el directivo escolar de seguimiento y acompañamiento.

El hecho de que se marquen los meses de octubre, febrero y junio como periodos de evaluación, es para dar una idea sobre en qué fechas se deben aplicar las diversas técnicas, métodos e instrumentos para obtener información y tener una organización de los tiempos. Este cronograma sólo sirve de guía, pero es decisión de cada evaluador, realizar los ajustes necesarios.

Se considera al mes de octubre como de evaluación diagnóstica, debido a que se le debe dar tiempo tanto al profesorado como al directivo para organizarse en el aula y en la escuela al inicio del ciclo escolar, pues en los meses de agosto y septiembre se llevan a cabo diversas actividades como la inscripción de los alumnos, su evaluación diagnóstica, la conformación de la Asociación de Padres de Familia, el Consejo Escolar de Participación Social, los Órganos de Gobierno de la Cooperativa Escolar, el Programa Interno de Seguridad Escolar, la elección de la vocalía del Programa de Desayunos Escolares, la entrega de Libros de Texto Gratuitos; entre otros procesos que demandan tiempo al Director y que lo imposibilitarían de realizar una evaluación bien organizada debido a la carga administrativa que trae consigo el arranque de un ciclo escolar.

Una vez terminada la etapa de evaluación, se sugiere informar sobre los resultados y llevar a cabo una retroalimentación al siguiente mes, preferentemente en la sesión de Consejo Técnico Escolar (CTE), de manera general y personalizada. Se propone que sea en el CTE para no interrumpir en sus labores al profesorado y cumplir con la Normalidad Mínima. En este espacio se pueden discutir los resultados en conjunto y de manera personalizada para evitar evidenciar a los docentes, dando lugar a una evaluación formativa y no destructiva. También es conveniente buscar vías de mejora en conjunto, buscar cursos de capacitación, orientación y apoyo, pero sobre todo se debe favorecer la reflexión y el trabajo colegiado.

El mes de febrero se tomó en cuenta como periodo de evaluación, debido a que se aproxima a la mitad del ciclo escolar y a pesar de que es un mes corto, en él no intervienen vacaciones como en enero, lo cual favorece al Director para llevar a cabo el proceso evaluativo y aplicarlo a todos sus maestros.

De igual forma, junio se consideró debido a que se aproxima al final del ciclo escolar, es un mes que no marca suspensiones y esto favorece el proceso evaluativo. Si bien se sabe que en julio culmina el curso, no se considera marcar una etapa de evaluación en este mes debido a que el trabajo administrativo se carga por la entrega de evaluaciones de los alumnos y la realización de informes finales y rendición de cuentas sobre diversos programas.

Se considera conveniente seguir esta calendarización porque los tiempos marcados entre cada etapa de evaluación tienen una distancia similar, esto resultaría de gran apoyo tanto para docentes frente a grupo como para directivos, pues la información resultante desde el inicio, da lugar a la mejora en el proceso y permite lograr avances significativos al final.

7.7. PORTAFOLIO DE EVIDENCIAS

Dentro del Modelo de Evaluación Transdisciplinar, se considera necesario que el Director del plantel, de la misma manera que el profesor debe hacer con sus alumnos, elabore un portafolio de evidencias que permita la organización de los productos obtenidos durante el proceso evaluativo. Esto dará la posibilidad de llevar un mejor control, permitirá la reflexión y la verificación de los avances en cada etapa de evaluación.

Este portafolios además puede adquirir la función de expediente personal del profesor, donde se guarden todos sus datos personales y laborales. Puede elaborarse a manera de carpeta con un tamaño considerable en el que se puedan insertar documentos tanto de hoja tamaño carta como oficio, queda a criterio y creatividad de cada Director su diseño.

7.8. DIAGRAMA DE FLUJO

Para llevar a cabo el Modelo de Evaluación Transdisciplinar, es indispensable trazar el camino por el cual se ha de transitar hasta lograr el objetivo. En el siguiente diagrama de flujo se describen el recorrido que se debe seguir para evaluar de manera formativa e integral al docente frente a grupo. A grandes rasgos y de manera general se presentan los procedimientos a ejecutar en tres etapas durante el ciclo escolar.



Figura 8. Diagrama de flujo sobre el proceso de la evaluación transdisciplinar.

En el diagrama se puede observar de manera general el camino a seguir para evaluar al docente frente a grupo bajo el enfoque transdisciplinar. Los procedimientos se marcan de manera muy general, los cuales se detallan más adelante en el presente documento.

7.9. PRIMERA ETAPA. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA (OCTUBRE)

La evaluación docente debe ser un proceso continuo y de especial seguimiento, de tal manera que se favorezca la mejora continua a partir de los resultados, por tal motivo, el Modelo de Evaluación Transdisciplinar contempla tres etapas a lo largo del ciclo escolar, donde el Director de la escuela tendrá que aplicar ciertas técnicas, métodos e instrumentos de evaluación a fin de valorar las capacidades docentes conforme al Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes¹⁵⁰, así como las diez nuevas competencias docentes para enseñar propuestas por Philippe Perrenoud.¹⁵¹

En el mes de octubre se debe realizar la Primera etapa: Evaluación Diagnóstica, tomando en cuenta que inicia el ciclo escolar y el profesor empieza por conocer a sus alumnos, sobre sus debilidades y fortalezas, sus desarrollo cognitivo, así como también inicia con nuevos materiales educativos, contenidos, enfoques que debe dominar para llevar a cabo una enseñanza efectiva.

Se toma el mes de octubre debido a que es cuando las escuelas se empiezan a estabilizar, a encarrilar después de haber arrancado un nuevo ciclo escolar, el cual al principio trae consigo mucha carga administrativa, tanto para directivos como para docentes. Otra de las razones es que en octubre culmina el primer bimestre de

¹⁵⁰ SEP-CNSPD. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos de Evaluación. Op. Cit. Pág. 32-36.

¹⁵¹ Philippe Perrenoud. Diez nuevas competencias para enseñar. Op. Cit. Pág.168.

estudios para los educandos y por tanto, también es viable tener información sobre los docentes en su primer bloque de intervención.

En el presente apartado se proponen algunas actividades viables de ser aplicadas para que el Director de la escuela evalúe al profesor frente a grupo, sin embargo, esta propuesta es flexible, se pueden adecuar los métodos, técnicas e instrumentos aquí presentados, siempre y cuando no se pierda de vista la finalidad de evaluar de manera cualitativa y cuantitativa al docente, bajo un enfoque formativo y transdisciplinar.

7.9.1. OBSERVACIÓN EN EL AULA

Uno de los elementos de la evaluación docente para identificar las capacidades del profesor frente a grupo, es sin duda la observación directa en el aula, en condiciones reales, de tal manera que se puedan ver las interacciones entre el maestro y sus alumnos, el clima que se establece entre los participantes, el ambiente de trabajo, el dominio de los contenidos, de las situaciones, la utilización de los materiales, la metodología, la organización de la materia de enseñanza, la organización del grupo, la utilización de los tiempos, los juicios, las explicaciones para construir el conocimiento, el manejo de situaciones imprevistas, la evaluación que se aplica a los estudiantes, entre otros elementos que surgen en la cotidianeidad y que son propios del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Observar una clase da pie a emitir juicios de valor sobre la calidad del profesor, sobre sus habilidades, actitudes, conocimientos conceptuales y procedimentales, sobre su capacidad para razonar y hacer que sus alumnos comprendan. Es por eso que en el Modelo de Evaluación Transdisciplinar se considera necesaria la observación en el aula por parte del Director, por lo cual se propone la siguiente

Guía de observación que permite apoyar el proceso evaluativo en el mes de octubre, durante la primera etapa, la evaluación diagnóstica.

Guía de observación en el aula (Lista de cotejo)				
Grado y grupo: _____ Número de alumnos: _____				
Profesor del grupo: _____				
Fecha de observación: _____ Hora: _____				
Nombre del observador: _____				
Elemento	Indicadores	Si (1)	No (0)	Observaciones
Ambiente del espacio físico	➤ El aula cuenta con materiales educativos pegados en la pared de acuerdo al grado (mapas, murales, fotografías, etc.)			
	➤ Existen materiales en tercera dimensión como cuerpos geométricos, globo terráqueo, cuerpos humanos, etc.			
	➤ Se observan producciones de los alumnos en el aula (carteles, maquetas, collages, etc.)			
	➤ Existe un espacio donde se ubica la Biblioteca de Aula con la colección de los Libros del Rincón.			
	➤ Se muestra el reglamento interno del grupo o de la escuela a la vista de todos los alumnos.			
	➤ El pizarrón principal está a la vista de todos.			
	➤ Lo escrito en el pizarrón se alcanza a ver desde cualquier punto del aula, es visible para todos los alumnos.			
	➤ La posición del escritorio del profesor permite tener una visión general de todos los estudiantes.			
	➤ Todos los educandos cuentan con una silla y una mesa para realizar sus actividades.			
	➤ Los anaqueles, estantes, libreros y otros objetos de almacenamiento están ubicados en un lugar donde no causan riesgo.			
	➤ La iluminación del espacio físico es adecuada para favorecer los aprendizajes.			
	➤ La ventilación del espacio físico es apropiada para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.			
➤ La distribución del mobiliario (sillas, mesas) es adecuado y va de acuerdo a la actividad que se desarrolla.				

	➤ Se respeta la ruta de evacuación en caso de emergencia, sin que haya objetos que obstruyan el paso.			
	➤ Las mochilas de los alumnos están en un espacio donde no les causan problemas para su desplazamiento dentro del aula.			
	➤ La puerta está siempre abierta para reaccionar ante cualquier emergencia.			
Suma parcial				
Puntaje total				
Evaluación numérica				

En este primer apartado se puede identificar el estado del espacio físico del aula y las condiciones en que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje. Existen situaciones que probablemente no dependan del docente, como la iluminación y la ventilación, sin embargo, es pertinente colocarlo debido a que en ocasiones el aula cuenta con una construcción muy adecuada y el profesor es quien crea ciertas limitaciones, atendiendo muchas veces a sus gustos y preferencias. En otros casos, se reconoce la labor del docente por su afán de adecuar el aula y explotar al máximo los recursos con la finalidad de favorecer los aprendizajes de los alumnos.

Este instrumento deberá ser aplicado por el Director del plantel estando presente en el aula o el espacio físico donde se desarrolla la clase. Para requisitarlo sólo basta con leer cuidadosamente y colocar una paloma (✓) si se cumple con lo que el enunciado dice, o un tache (x) si no se cumple.

Para obtener la evaluación numérica, es necesario que se cuente el total de aciertos (✓), se multiplique por 10 (calificación máxima) y el resultado se divida entre el número total de reactivos (enunciados planteados). Este resultado deberá sumarse al puntaje que se obtenga en el siguiente instrumento que forma parte de la misma guía de observación.

El siguiente instrumento de observación se relaciona directamente con las acciones pedagógicas que ejecuta el docente, en interacción con los estudiantes. Está encaminado a detectar los principales elementos de la dinámica de la clase, la forma en que el profesor presenta los contenidos, el inicio, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica, así como sus formas de expresarse de manera oral y escrita, el dominio y conocimiento del currículum vigente a la hora de presentar la materia de enseñanza; el uso de los materiales educativos, tanto visuales como audiovisuales, manipulables, concretos, tecnológicos y oficiales como los Libros de Texto gratuitos; además, la guía está diseñada para valorar la evaluación que aplica el maestro a su grupo, si es formativa, si utiliza diversas técnicas e instrumentos, si comunica los resultados y retroalimenta a sus discípulos.

En el siguiente instrumento también se contempla un apartado para evaluar la forma en que el docente flexibiliza el currículum, sobre todo para beneficio de los alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP´S), si apoya a sus pupilos y toma en cuenta la diversidad basando sus acciones en el apoyo constante y plantea actividades específicas para los que poseen capacidades diferentes.

Otro aspecto que no deja escapar dicho instrumento, son las actitudes y los valores reflejados por el profesor, donde se podrá observar si se genera el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un ambiente de confianza en el aula, si existe una actitud positiva y de tolerancia, así como el establecimiento de normas que propicien un clima favorable para el logro de los aprendizajes.

De esta manera, la siguiente rúbrica forma parte de la guía de observación en el aula, contiene una escala y tiene la finalidad de identificar en la medida de lo posible, los elementos pedagógicos y técnicos, las capacidades didácticas del docente y sus habilidades para interactuar con los estudiantes en el desarrollo de una clase.

Guía de observación en el aula (Rúbrica)				
	Insuficiente (0 puntos)	Suficiente (1 punto)	Muy bien (2 puntos)	Puntaje
Dinámica de la clase	Al inicio de la clase no activa los conocimientos previos de los alumnos.	Activa los conocimientos previos de los alumnos pero no profundiza en ello.	Activa los conocimientos previos, establece una relación entre lo que saben los alumnos y lo que deben aprender para partir de ello y abordar el tema.	
	No utiliza actividad de inicio para llamar la atención de los alumnos	Utiliza una actividad de inicio para llamar la atención de los alumnos, pero poco se relaciona con el tema.	Utiliza una actividad de inicio, la cual llama la atención de los alumnos, tiene relación con el tema y resulta ser muy significativa.	
	Las actividades son muy simples, mecánicas y con poco sentido.	Las actividades son atractivas y dinámicas.	Las actividades representan un reto o desafío para los alumnos, son atractivas y dinámicas.	
	Los contenidos no son significativos y funcionales.	Los contenidos son significativos y funcionales.	Los contenidos son significativos y funcionales y van de acuerdo al Programa de Estudio.	
	Los contenidos abordados no van de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos.	Algunos contenidos van de acuerdo con el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos, pero no todos.	Todos los contenidos abordados van de acuerdo al nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos.	
	No existe un orden en las actividades que se ejecutan.	Existe un orden en las actividades.	Existe un orden en el que se llevan a cabo las actividades y van de acuerdo a la planeación didáctica.	
	No se refleja el inicio, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica.	Se reflejan algunos momentos de la secuencia didáctica como el inicio y el desarrollo, pero no el cierre.	Se refleja el inicio, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica de manera ordenada.	
	Las estrategias y actividades no van de acuerdo con el enfoque didáctico de la asignatura.	Algunas estrategias y actividades van de acuerdo con el enfoque didáctico de la asignatura pero no todas.	Las estrategias y actividades van de acuerdo con el enfoque didáctico de la asignatura.	

Guía de observación en el aula (Rúbrica)				
	Insuficiente (0 puntos)	Suficiente (1 punto)	Muy bien (2 puntos)	Puntaje
Dinámica de la clase	No se favorece la discusión colectiva, ni la interacción entre los alumnos.	Se favorece la discusión colectiva y la interacción entre los alumnos pero es de manera superficial.	Se favorece la discusión colectiva y la interacción entre los alumnos, se profundiza y se llega a conclusiones.	
	No se plantean actividades que hagan pensar a los alumnos, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.	Se plantean pocas actividades que hacen pensar a los alumnos, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.	Se plantean diversas actividades que hacen pensar a los alumnos, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.	
	En la forma de organizar la materia de enseñanza se observa la sistematización de contenidos sin relación con otras asignaturas	En la organización de la materia de enseñanza se lleva a cabo una correlación de contenidos.	Se utiliza la transversalidad de contenidos o la globalización.	
	No existe variedad de actividades ni son novedosas.	Las actividades son variadas pero poco novedosas.	Las actividades son variadas y novedosas para los alumnos.	
	No aplica estrategias para la búsqueda, selección y manejo de la información.	Aplica estrategias para la búsqueda y selección de la información, pero le da poco uso.	Aplica estrategias para la búsqueda, selección y manejo de la información de diferentes fuentes.	
	La organización de los alumnos es de manera individual para realizar las actividades.	Se organiza a los alumnos de forma individual y en ocasiones por equipos.	Se identifican diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades (en parejas, equipos, grupal)	
	No se establecen tiempos para las actividades y pueden terminar en un momento dado o prolongarse mucho.	Se establecen tiempos para algunas actividades, pero no en todos los casos.	Se establecen tiempos para las actividades con sentido formativo para todos los alumnos.	

Guía de observación en el aula (Rúbrica)				
	Insuficiente (0 puntos)	Suficiente (1 punto)	Muy bien (2 puntos)	Puntaje
Expresión oral	El docente no se expresa de manera clara y su voz no es escuchada por todos los alumnos.	El docente se expresa claramente, pero no se escucha en todos los puntos del aula.	El docente se expresa de manera clara y con adecuado volumen de tal manera que todos los alumnos lo escuchan.	
	El docente es rígido, no utiliza movimientos ni gesticulaciones al momento de expresarse	En ocasiones el docente se apoya con movimientos y gesticulaciones pero no es constante.	El docente se apoya con movimientos y gesticulaciones cuando se expresa, haciendo más clara la comunicación.	
	Las explicaciones e indicaciones no resultan ser claras para los alumnos.	Las explicaciones e indicaciones que da el profesor son claras para algunos alumnos, pero no para todos.	Las explicaciones e indicaciones que da el profesor son claras para todos los alumnos.	
	El docente expone las ideas sin claridad, no hay coherencia entre lo que dice.	Expresa las ideas principales del tema de manera clara y ordenada, menciona algunos ejemplos, aunque no profundiza demasiado en el contenido.	Se expresa de manera sencilla, coherente y entendible, menciona ejemplos y abunda sobre el contenido abordado sin interrupciones, lo cual despierta el interés de los oyentes.	
Escritura	La falta de acentos y signos de puntuación no permiten el entendimiento del texto que escribe el maestro en el pizarrón o en algún otro material visual.	Respeto la acentuación de palabras pero no de todas, así como el uso de los signos de puntuación.	El uso de los signos de puntuación y acentuación es de manera adecuada, lo cual permite una lectura clara de lo que escribe para los alumnos.	
	No tiene claridad ni coherencia en la redacción de los textos dirigidos a los alumnos.	Redacta con claridad pero los textos no tienen mucha coherencia, sin embargo son entendibles por los alumnos.	Redacta con claridad y coherencia de tal manera que se entiende lo que desea comunicar a sus alumnos.	
Lectura	Cuando intenta leer en voz alta no se escucha y muestra poca fluidez.	Lee en voz alta con cierta fluidez.	Lee en voz alta con fluidez y utiliza expresiones de tal manera que los oyentes comprendan y disfruten de la lectura.	

Guía de observación en el aula (Rúbrica)				
	Insuficiente (0 puntos)	Suficiente (1 punto)	Muy bien (2 puntos)	Puntaje
Dominio de los contenidos de currículum	El profesor no domina los contenidos abordados, lo cual lo limita y entorpece el aprendizaje de los alumnos.	El profesor domina los contenidos abordados, pero en ocasiones tiene dificultades para explicar y aclarar dudas.	El profesor domina los contenidos abordados sin dificultad, lo cual le permite explicar y aclarar dudas entre los estudiantes.	
	No domina los enfoques de las asignaturas ni los propósitos educativos del currículo vigente.	Domina los enfoques de las asignaturas y los propósitos educativos del currículo vigente, pero presenta ciertas dificultades.	Domina los enfoques de las asignaturas y los propósitos educativos del currículo vigente.	
	Las situaciones didácticas diseñadas no tienen relación con los aprendizajes clave.	La mayoría de las situaciones didácticas diseñadas van de acuerdo con los aprendizajes clave, pero no todas.	Las situaciones didácticas diseñadas van de acuerdo con los aprendizajes clave.	
	No tiene claras las competencias a desarrollar a partir de las actividades y estrategias empleadas.	Tiene claras las competencias a desarrollar a partir de las actividades y estrategias empleadas, pero muestra dificultades.	Tiene claras las competencias a desarrollar a partir de las actividades y estrategias empleadas.	
	Los materiales y recursos utilizados no son adecuados para el logro de los aprendizajes.	Los materiales y recursos utilizados son adecuados para el logro de los aprendizajes.	Los materiales y recursos utilizados son adecuados y novedosos para el logro de los aprendizajes.	
Uso de los materiales educativos	No se utiliza material para el desarrollo de actividades.	En ocasiones se utilizan materiales manipulables, visuales o audiovisuales, pero no todos, sólo uno de algún tipo.	Se utilizan diversos materiales manipulables, visuales y audiovisuales para desarrollar las actividades.	
	Se abusa del uso de material fotocopiado no habiendo otro recurso.	El material fotocopiado se utiliza de manera frecuente, pero no se cae en el exceso.	Se usa material fotocopiado sólo cuando es necesario.	
	No se utilizan los Libros de Texto Gratuitos.	Se utilizan los Libros de Texto Gratuitos pero se cae en el exceso.	Se utilizan los Libros de Texto Gratuitos cuando es necesario.	
	No se utilizan las TIC disponibles.	Se utilizan las TIC disponibles.	Se utilizan las TIC disponibles de forma creativa e innovadora.	

Guía de observación en el aula (Rúbrica)				
	Insuficiente (0 puntos)	Suficiente (1 punto)	Muy bien (2 puntos)	Puntaje
La evaluación	La evaluación no tiene sentido formativo, sólo se califica a los alumnos para obtener un número.	La evaluación tiene sentido formativo pero no existe retroalimentación.	La evaluación tiene un sentido formativo, existe retroalimentación para mejorar.	
	No se utilizan instrumentos para recabar información sobre el desempeño de los alumnos.	Se utilizan algunos instrumentos pertinentes para recabar información sobre el desempeño de los alumnos.	Se utilizan instrumentos pertinentes para recabar información sobre el desempeño de los alumnos.	
	El profesor sólo califica cuadernos y producciones, no diversifica las técnicas y estrategias de evaluación.	Diversifica las técnicas y estrategias de evaluación pero no es constante.	Diversifica las técnicas y estrategias de evaluación.	
	El profesor no revisa los cuadernos ni las producciones de sus alumnos.	Revisa los cuadernos y producciones de los alumnos.	Revisa los cuadernos y producciones de los alumnos y registra sus logros.	
	La evaluación sólo se observa al final de la clase, se evalúa el producto.	La evaluación se observa en diferentes momentos, pero no en todos.	La evaluación se observa en todo momento de la clase, inicial, procesual y final.	
	El docente no contempla a todos los agentes que participan en el proceso educativo, sólo evalúa él a sus alumnos.	Contempla algunos agentes que participan en el proceso educativo pero no a todos.	Contempla a todos los agentes que participan en el proceso educativo. Lleva a cabo una autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	
	El profesor no utiliza el portafolio de evidencias.	Utiliza el portafolio de evidencias para guardar las producciones, pero no le da seguimiento al proceso formativo del alumno.	Utiliza el portafolio de evidencias para guardar las producciones de los alumnos y darle seguimiento al proceso formativo del educando.	
	El docente no comunica los resultados a sus alumnos.	Comunica los resultados a sus alumnos, pero no propone acciones de mejora.	Comunica los resultados a sus alumnos de manera constructiva y formativa, y propone acciones de mejora.	

Guía de observación en el aula (Rúbrica)				
	Insuficiente (0 puntos)	Suficiente (1 punto)	Muy bien (2 puntos)	Puntaje
Flexibilización curricular	El docente no toma en cuenta la diversidad cultural del alumnado para el desarrollo de las actividades.	En ocasiones toma en cuenta la diversidad cultural de los alumnos para el desarrollo de las actividades pero no siempre.	Toma en cuenta la diversidad cultural del alumnado para el desarrollo de las actividades.	
	No contempla la flexibilización curricular para alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP's).	En ocasiones flexibiliza el currículum para alumnos que enfrentan BAP's, pero no siempre.	Contempla una flexibilización curricular para alumnos que enfrentan BAP's.	
	No se plantean actividades específicas para alumnos con capacidades diferentes, son las mismas para todos.	En ocasiones se plantean actividades específicas para alumnos con capacidades diferentes, pero no siempre que se requiere.	Se plantean actividades específicas para alumnos con capacidades diferentes cada vez que se requiere.	
	El profesor no apoya a sus alumnos que presentan dificultades para realizar una tarea.	Apoya a sus alumnos que presentan alguna dificultad para realizar una tarea.	Apoya con paciencia y amabilidad a sus alumnos que presentan alguna dificultad para realizar una tarea.	
Actitudes y valores	El maestro no genera un ambiente de confianza entre los alumnos.	Genera un ambiente de confianza entre los educandos, en la mayoría de los casos las acciones están basadas en el diálogo, el respeto y la inclusión.	Todas las acciones están basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión lo cual genera un ambiente de confianza.	
	Muestra una actitud negativa ante el trabajo, lo cual afecta el proceso de aprendizaje de los alumnos.	La mayoría de las veces muestra una actitud positiva ante el trabajo e invita a los alumnos a aprender.	Muestra siempre una actitud positiva ante el trabajo e invita a los alumnos a aprender.	
	No expresa aprecio por sus alumnos ni les hace sentir que son importantes.	Expresa aprecio por sus alumnos.	Expresa aprecio por sus alumnos y les hace sentir que son importantes.	

Guía de observación en el aula (Rúbrica)				
	Insuficiente (0 puntos)	Suficiente (1 punto)	Muy bien (2 puntos)	Puntaje
Actitudes y valores	El docente no escucha ni pone atención a sus alumnos respecto a lo que le desean comunicar.	Escucha con atención a sus alumnos respecto a las ideas que desean comunicar.	Escucha con atención a sus alumnos respecto a las ideas que le desean comunicar y orienta hacia el aprendizaje.	
	No fomenta el uso de valores y actitudes para la convivencia.	Fomenta el uso de actitudes y valores para la convivencia sana y pacífica dentro del aula.	Fomenta el uso de valores y actitudes para la convivencia sana y pacífica dentro y fuera del aula.	
	No favorece el respeto y la tolerancia ante las ideas y opiniones de los alumnos.	Favorece el respeto y la tolerancia ante las ideas y opiniones de los alumnos pero no en todo momento.	En todo momento favorece el respeto y la tolerancia ante las ideas y opiniones de los alumnos.	
	No establece normas para propiciar un clima favorable, lo que da pie a la indisciplina dentro del aula.	Establece normas para propiciar un clima favorable, pero en algunos casos no se respetan.	Establece normas para propiciar un clima favorable y todos las respetan dando muestra de que existe disciplina.	
Puntaje total				
Evaluación numérica				
Observaciones generales				
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Como se observa, esta rúbrica consta de una escala reflejada en tres opciones para evaluar al docente frente a grupo de acuerdo a su intervención pedagógica, las cual tiene un puntaje de acuerdo a lo siguiente.

Insuficiente= 0 puntos

Suficiente= 1 punto

Muy bien= 2 puntos

El evaluador debe leer cuidadosamente cada criterio de la escala y enjuiciar lo más objetivamente posible. No se trata de ayudar ni perjudicar al profesor observado, se busca obtener resultados reales para mejorar. Queda a consideración del Director el hecho de aumentar o reducir el número de criterios, de acuerdo a sus tiempos y posibilidades, pero el instrumento aquí descrito es el que se propone por considerarse el más completo.

Para obtener la evaluación numérica del profesor observado, traducida en un número, lo que se debe hacer es sumar los puntos que se colocan en la columna final. Se obtendrá el puntaje total, posteriormente se multiplica por diez (10) que es la calificación considerada como máxima, y el resultado se divide entre el mayor puntaje posible a lograr. Por ejemplo en esta rúbrica se proponen 50 criterios, donde la escala más alta es de dos puntos, por lo que 100 sería el mayor puntaje que se pueda conseguir en este instrumento. De esta manera, la fórmula para obtener la evaluación numérica sería:

$$\frac{\text{Puntaje obtenido x Calificación máxima (10)}}{\text{Puntaje máximo que se puede obtener (100)}} = \text{Evaluación numérica}$$

Este resultado deberá promediarse con el que se obtenga en la lista de cotejo descrita al principio de este apartado, y registrarse en la Cédula de Evaluación, en el elemento evaluado sobre la Intervención en el aula.

Es muy recomendable que los docentes conozcan estos instrumentos antes de que se les apliquen, para que identifiquen los criterios a evaluar y les sirva de guía que oriente su intervención pedagógica. No se trata de perjudicarlos, sino de prepararlos y apoyarlos mediante esta evaluación formativa con enfoque transdisciplinar.

Queda a libertad del Director establecer las fechas de visita en el aula, de acuerdo a sus actividades, pero es necesario que esta primera aplicación se ejecute en el mes de octubre a todos los profesores para obtener un diagnóstico. El Directivo puede visitar una, dos o hasta tres veces al docente en el mismo mes, con una duración de mínimo una hora en cada intervención, para poder requisitar la rúbrica.

7.9.2. EXAMEN DE CONOCIMIENTOS

Un examen de conocimientos tiene como principal finalidad valorar los saberes conceptuales, aunque no se deja de lado el hecho de que evalúe la capacidad de una persona para ejecutar un procedimiento, de proponer la solución de un problema o de identificar la actitud de alguien ante una situación planteada a través del texto sin tener que vivirla. En el modelo de Evaluación transdisciplinar, se considera necesario el diseño y aplicación de un examen de conocimientos al docente frente a grupo, con la finalidad de identificar sus saberes respecto al plan y los programas de estudio, enfoques, propósitos, competencias a desarrollar en el alumnado e incluso conocimientos generales sobre las asignaturas que imparte, pues es necesario que para dar una clase domine los temas, sepa qué, cómo y para qué enseñar.

De ninguna manera se intenta elaborar un examen y proponerlo como modelo, esa tarea se deja a criterio del Director de la escuela, que bien puede diseñar uno específico para cada grado o uno general y aplicarlo a los docentes. Se sugiere tomar en cuenta el plan de estudios vigente, sus propósitos, competencias a

desarrollar, los programas de estudio, conocimientos sobre el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos del grado en que están, conocimiento sobre técnicas, estrategias, formas de organizar el contenido, sobre los elementos de la planeación didáctica, de la evaluación, fundamentos teóricos y pedagógicos sobre la enseñanza, así como conocimientos generales sobre las asignaturas que imparten y los fundamentos legales vigentes sobre la educación pública.

Es indispensable precisar que este instrumento de lápiz y papel no debe ser el único elemento a tomar en cuenta para la evaluación docente, de hacerlo se estaría cayendo en una medición tradicional y no en la verdadera evaluación integral transdisciplinar. Tampoco debe tener mayor peso en los resultados, ni ser definitivo para asignarle un valor final al docente frente a grupo.

Las preguntas pueden ser abiertas o cerradas, de opción múltiple o para complementar. Lo realmente importante es hacer pensar y reflexionar a los maestros, a quienes se les pueden plantear retos, problemas sociales y matemáticos, quedando esto a criterio de cada Director evaluador.

Algunos ítems pueden ser de acuerdo al instrumento que se presenta a continuación.

Examen de conocimientos

Nombre del profesor: _____

Grado y grupo que imparte: _____ Fecha de aplicación: _____

De opción múltiple (conocimiento de los elementos del Plan de Estudios)

- I. Lea cuidadosamente y subraye la opción que represente la respuesta correcta.
 1. Es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).
 - a) Competencia
 - b) Estándares curriculares
 - c) Principios pedagógicos
 - d) Perfil de egreso
 2. Es un conjunto de contenidos, prácticas, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela.
 - e) Competencia
 - f) Estándares curriculares
 - g) Principios pedagógicos
 - h) Aprendizaje clave
 3. Son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados y son equiparables con estándares internacionales.
 - a) Aprendizajes esperados
 - b) Estándares curriculares

c) Principios pedagógicos

d) Perfil de egreso

4. Define el tipo de alumno que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica y se expresa en términos de rasgos individuales.

a) Aprendizajes esperados

b) Competencias

c) Estándares curriculares

d) Perfil de egreso

5. Son condiciones esenciales para la implementación del currículo, la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa.

a) Aprendizajes esperados

b) Estándares curriculares

c) Principios pedagógicos

d) Perfil de egreso

De correlación (conocimiento de los Enfoques Didácticos)

II. Relacione ambas columnas. Lea cuidadosamente e identifique el enfoque que corresponde a cada asignatura, coloque dentro del paréntesis la letra que contenga la respuesta correcta.

Enfoque Didáctico

Asignatura/Área

a) Promueve el desarrollo del pensamiento histórico para favorecer la comprensión del presente a partir de las experiencias del pasado, el reconocimiento de que las sociedades cambian de forma continua y que las personas, con sus acciones, son promotoras de cambio.

() Ciencias
naturales

() Matemáticas

- | | |
|---|--|
| <p>b) Tiene por objeto que el educando propicie su bienestar personal y coadyuve al bienestar social. Tiene un enfoque preventivo, mediante un proceso continuo y permanente, a lo largo de los 12 grados de la Educación Básica.</p> | <p>() Desarrollo artístico y creatividad</p> |
| <p>c) Se fundamenta en los aportes sobre los procesos de adquisición de la lengua oral y escrita de la psicolingüística, la sociolingüística y la psicología constructivista. Las prácticas sociales del lenguaje constituyen los contenidos de aprendizaje.</p> | <p>() Geografía</p> |
| <p>d) Estudia el espacio geográfico desde una perspectiva formativa a partir del desarrollo integral de conceptos, habilidades y actitudes.</p> | <p>() Desarrollo emocional</p> |
| <p>e) Promueve la formación científica básica a partir del desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas de los estudiantes, y con base en sus experiencias, el contacto con el mundo natural y el despliegue de sus capacidades para percibir los fenómenos naturales y conocer las características de los seres vivos, los objetos, las propiedades de la materia y las transformaciones de la energía.</p> | <p>() Formación cívica y ética</p> |
| <p>f) Se centra en el diseño de experiencias que permitan a los estudiantes la exploración y la experimentación artística, a la vez que promueve un espacio de respeto y confianza para la libre expresión de ideas, sentimientos y emociones en relación con los gustos personales y la apreciación del arte.</p> | <p>() Español</p> |
| <p>g) Es multidisciplinario y se sustenta en tres ejes: la formación de la persona, la formación ética y la formación ciudadana.</p> | <p>() Desarrollo corporal y salud</p> <p>() Historia</p> |

h) Se basa en el planteamiento y la resolución de problemas; también conocido como aprender resolviendo.

i) Se sustenta en el enfoque global y sistémico de la motricidad, así como en la promoción de la salud en relación con la corporeidad.

De respuesta breve y complementación (Conocimiento de los fundamentos legales)

III. Lea cuidadosamente cada oración, elija del recuadro la palabra o frase que complete cada enunciado y colóquela sobre la línea.

Ruta de mejora escolar

Ley General de Educación

Acuerdo 592

Acuerdo 696

Consejo Técnico Escolar

1. El _____ es el documento en el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la Educación Básica.
2. La _____ es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y sistematizar sus procesos de mejora.
3. La _____ Regula la educación que imparten el Estado -Federación, entidades federativas y municipios-, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y las disposiciones que contiene son de orden público e interés social.
4. Es el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión: _____.
5. Documento por el cual se establece la articulación de la Educación Básica: _____.

De pensamiento matemático

IV. Lea con atención el siguiente texto y conteste lo que le pide.

Los cuatro cuatros¹⁵²

Al ver a Beremiz interesado en adquirir el turbante azul, le dije:

- Me parece una locura ese lujo. Tenemos poco dinero, y aún no pagamos la hostería.

- No es el turbante lo que me interesa, respondió Beremiz. Fíjate en que esta tienda se llama “*Los cuatro cuatros*”. Es una coincidencia digna de la mayor atención.

- ¿Coincidencia? ¿Por qué?

- La inscripción de ese cartel recuerda una de las maravillas del Cálculo: empleando cuatro cuatros podemos formar un número cualquiera...

Y antes de que le interrogara sobre aquel enigma, Beremiz explicó mientras escribía en la arena fina que cubría el suelo:

- ¿Quieres formar el cero? Pues nada más sencillo. Basta escribir:

$$44-44$$

Ahí tienes los cuatro cuatros formando una expresión que es igual a cero.

Pasemos al número 1. Esta es la forma más cómoda:

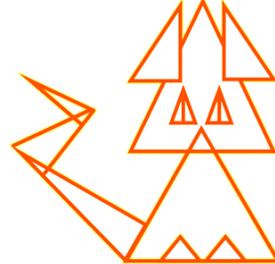
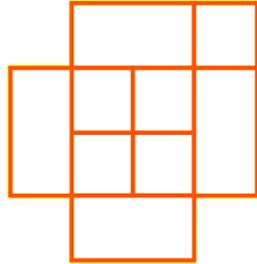
$$\frac{44}{44}$$

Esta fracción representa el cociente de la división de 44 por 44. Y este cociente es 1.

1. De acuerdo con lo planteado por Beremiz, obtenga los números 2, 3, 5 y 8 empleando cuatro cuatros. Represente las operaciones.

¹⁵² Malba Tahan. El hombre que calculaba. México, Noriega Editores, 1990. Pág. 36.

2. Observe atentamente ¿Cuántos cuadrados hay en el dibujo de la izquierda y cuántos triángulos hay en el dibujo de la derecha?



Respuesta: _____ Respuesta: _____

3. Utilice ocho números 8 de tal manera que al sumarlos, restarlos, multiplicarlos, dividirlos, etc., se obtenga como resultado el número 1000.

Operación:

4. Si el área del patio de la casa de Lupita es de 25.92 m^2 , tiene forma rectangular y uno de sus lados mide 4.80 m , ¿cuántos metros mide de largo?

- a) 4.80 m
- b) 10.5 m
- c) 21.12 m
- d) 5.40 m

5. Doña Dina tiene 60 kg de arroz, necesita organizar paquetes de $\frac{6}{8}$ de kg . ¿Cuántos paquetes obtendrá?

- a) 60
- b) 70
- c) 80
- d) 750

De complementación (conocimiento del desarrollo del niño y formas de organizar la materia de enseñanza)

V. Lea cuidadosamente cada pregunta y conteste de manera correcta sobre las líneas.

1. De acuerdo a Jean Piaget, ¿en qué etapa de desarrollo cognitivo se encuentran sus alumnos?

2. Describa las principales características de la etapa de desarrollo cognitivo en que se encuentran sus alumnos según Piaget.

3. Describa brevemente en qué consiste la forma de organizar los contenidos mediante la transversalidad.

4. Describa brevemente en qué consiste el trabajo mediante proyectos didácticos.

5. Describa brevemente en qué consiste una correlación de contenidos.

De esta manera se pueden plantear más ítems de acuerdo con lo que disponga el Director. Se recomienda que no sea un examen muy cargado de preguntas, así puede estar conformado por un máximo de 50, donde cada reactivo valga un punto para facilitar la evaluación. Para obtener la calificación final se puede multiplicar el número de aciertos por la calificación máxima que es 10, y el resultado dividirlo entre en total de reactivos planteados, así por ejemplo si un docente obtiene 45 aciertos alcanzaría un 9 de calificación, el cual se obtiene de la siguiente manera:

$$\frac{\text{Número de aciertos} \times \text{Calificación máxima}}{\text{Número de reactivos}} = \text{Calificación final}$$

Esto sería:

$$\frac{45 \times 10}{50} = \frac{450}{50} = 9$$

De esta manera se obtendría la calificación final en el examen de conocimientos.

Este instrumento es preferible que sea aplicado en Junta de Consejo Técnico Escolar, la que corresponda al mes de evaluación, esto para no interrumpir las actividades cotidianas con los alumnos y cumplir así con la Normalidad Mínima. El tiempo aproximado puede ser de una hora o hasta dos, pero no más, con la finalidad de no hacerlo tedioso y pesado, por la misma razón se sugiere que no sean más de 50 reactivos.

7.9.3. LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

La planeación didáctica es fundamental para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es por eso que consideramos importante que sea evaluada por el Director, para verificar si cumple con los requisitos establecidos en el modelo educativo vigente. De esta manera se sugiere que en el Consejo Técnico Escolar en su fase intensiva, al inicio de ciclo escolar, se establezcan los criterios y características con que debe contar la planeación didáctica, apegándose al Plan y los Programas educativos, para que todos los docentes tengan los elementos suficientes para poder diseñarla de acuerdo al grado al que atienden y asimismo ponerla en práctica.

Revisar la planeación didáctica tiene como finalidad conocer las estrategias, técnicas y métodos, la forma de organizar la práctica educativa, la materia de enseñanza, los espacios y los tiempos, así como otros elementos didácticos y pedagógicos que utiliza el maestro frente a grupo para favorecer los aprendizajes de los alumnos, en cumplimiento del currículum vigente.

En este apartado se propone una lista de cotejo para evaluar la planeación didáctica, no con esto se limita al directivo escolar en el diseño de un instrumento eficaz que él mismo puede elaborar o en colaboración con sus compañeros maestros, este es un ejemplo, una muestra que puede tomar en cuenta para someter a juicio la planeación didáctica de cada profesor y elaborar las observaciones pertinentes para mejorar.

Lista de cotejo para evaluar la Planeación Didáctica

Nombre del profesor: _____

Grado y grupo: _____ Fecha de aplicación: _____

Elemento	Indicadores	Si (1)	No (0)	Observaciones
Ubicación programática	➤ La planeación didáctica contiene el nombre de la asignatura.			
	➤ Se especifica el bloque, unidad, bimestre.			
	➤ Se precisa el grado y grupo.			
	➤ Se encuentra el nombre del Campo de Formación, Ámbito, Eje.			
	➤ Se precisan las competencias a desarrollar.			
	➤ Las competencias van de acuerdo al grado			
	➤ Se identifican los propósitos del currículo vigente.			
	➤ Se precisan los aprendizajes clave.			
	➤ Los aprendizajes clave van de acuerdo a la asignatura y grado.			
	➤ Aparecen las fechas y tiempos de su aplicación.			
Secuencia didáctica	➤ Existe un orden en el que se llevarán a cabo las actividades en la situación.			
	➤ Se refleja el inicio, desarrollo y cierre de la secuencia didáctica.			
	➤ Se indaga acerca del conocimiento previo de los alumnos.			
	➤ Se toma en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo del alumno.			
	➤ Los contenidos son significativos y funcionales			
	➤ Las actividades representan un reto o desafío aceptable.			
	➤ Las estrategias y actividades van de acuerdo con el enfoque didáctico de la asignatura.			
	➤ La secuencia didáctica y su contenido se adapta al contexto social con base en los intereses y necesidades de los estudiantes.			
	➤ Se favorece la discusión colectiva y la interacción entre los alumnos.			
➤ Se plasman actividades que hagan pensar a los alumnos, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.				

Elemento	Indicadores	Si (1)	No (0)	Observaciones
Secuencia didáctica	➤ Las actividades permiten crear Zonas de Desarrollo Próximo.			
	➤ Se promueve la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.			
	➤ Se posibilita la metacognición.			
	➤ Existe diversificación de actividades.			
	➤ En la forma de organizar la materia de enseñanza se observa la sistematización, correlación o la globalización.			
	➤ Se utiliza la transversalidad de contenidos.			
	➤ Se identifican diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades (en parejas, equipos, grupal).			
	➤ Las actividades fomentan la actitud favorable dentro del aula.			
	➤ Se toma en cuenta el trabajo colaborativo			
	➤ Se fomenta el aprender a aprender.			
	➤ Se organiza a los alumnos en espacios acordes a cada actividad.			
	➤ Se establecen tiempos en las actividades con sentido formativo para todos los alumnos.			
	➤ Se reflejan estrategias que favorecen el respeto y la tolerancia entre los alumnos.			
	➤ Se proponen actividades de tal manera que todos los alumnos participen.			
	➤ Se establecen normas para establecer un clima favorable.			
Recursos	➤ Los materiales y recursos descritos son adecuados para el logro de los aprendizajes.			
	➤ Se utilizan materiales manipulables por el alumno.			
	➤ Se usa material fotocopiado.			
	➤ Se incluye el uso de las TIC disponibles.			
	➤ Los recursos o fuentes de información están vinculados al entorno escolar de los estudiantes.			
	➤ Se contempla el uso de los Libros de Texto Gratuitos.			
	➤ Se contempla el uso del acervo cultural de la Biblioteca de Aula.			
	➤ Se echa mano de periódicos, revistas, folletos, y otros materiales de circulación nacional.			
	➤ Se emplean fuentes bibliográficas para ubicar un contenido.			
	➤ Se utilizan enlaces de internet para presentar un video, audio, presentación, etc.			

Elemento	Indicadores	Si (1)	No (0)	Observaciones
Evaluación	➤ La evaluación tiene un sentido formativo.			
	➤ Se utilizan instrumentos pertinentes para recabar información sobre el desempeño de los alumnos.			
	➤ Se diversifican las técnicas y estrategias de evaluación.			
	➤ La evaluación se describe en todo momento de la secuencia didáctica.			
	➤ Se contempla una evaluación diagnóstica.			
	➤ Se refleja una evaluación del proceso.			
	➤ Existe una evaluación final.			
	➤ Se contempla a los diferentes agentes que participan en el proceso educativo para llevar a cabo la autoevaluación.			
	➤ Se contempla a los diferentes agentes que participan en el proceso educativo para llevar a cabo la coevaluación.			
	➤ Se utiliza el portafolio de evidencias.			
	➤ La planeación didáctica propone un espacio para comunicar los resultados de la evaluación de manera constructiva y formativa.			
	➤ Se favorece la retroalimentación.			
	Flexibilidad curricular	➤ Se toma en cuenta la diversidad cultural del alumnado.		
➤ Se contempla una flexibilización curricular para alumnos que enfrentan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP's)				
➤ Se adecuan los contenidos para alumnos que enfrentan (BAP's).				
➤ Se plantean actividades específicas para alumnos con capacidades diferentes.				
Observaciones generales <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>				

Este instrumento deberá ser aplicado por el Director del plantel teniendo a la vista la planeación didáctica de cada uno de sus profesores. Puede visitar al docente en su aula o incluso en cualquier otro espacio lo puede requisitar. Es muy sencillo sólo basta con leer cuidadosamente y colocar una paloma (✓) si la planeación cumple con lo que el enunciado dice, o un tache (x) si no se cumple.

Para obtener el puntaje final, es necesario que se cuente el total de aciertos (✓), se multiplique por 10 (calificación máxima) y el resultado se divida entre el número total de reactivos (enunciados planteados). Este resultado deberá registrarse en la Cédula de Evaluación.

7.9.4. ESCALA PARA VALORAR LAS RESPONSABILIDADES DOCENTES

Evaluar las responsabilidades docentes es un elemento más a considerar dentro del Modelo de Evaluación Transdisciplinar. Todo maestro frente a grupo debe disciplinarse y cumplir con sus deberes de acuerdo a las funciones que le son encomendadas, por esta razón se propone un instrumento que mantendrá vigilado a todo profesor y contribuirá a su formación como profesional. La siguiente Escala para Valorar las Responsabilidades Docentes, está basada en el documento denominado Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica,¹⁵³ emitido para la Evaluación del Desempeño Docente Ciclo Escolar 2016-2017, por la Secretaría de Educación Pública y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, de ahí se tomaron algunos indicadores, pero además se complementó con otros aspectos que se consideran necesarios de incluir en dicho instrumento para valorar las responsabilidades docentes.

¹⁵³ SEP-CNSPD. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. México, 2016. Págs. 34-39.

Escala para valorar las responsabilidades docentes

Nombre del profesor: _____

Grado y grupo que imparte: _____ Fecha de aplicación: _____

Dimensión	Indicadores	Escala				
		1	2	3	4	5
Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente.					
	Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su intervención docente.					
	Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.					
	Explica las características de las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir de los enfoques didácticos de las asignaturas de Educación Primaria.					
	Identifica los campos de formación en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la Educación Primaria para su práctica docente.					
	Explica la elección de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente para el logro de los propósitos educativos de la Educación Primaria.					
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente	Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de Educación Primaria.					
	Realiza la planeación didáctica de manera continua en los tiempos establecidos.					
	Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con los enfoques de las asignaturas de la Educación Primaria.					
	Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.					
	Realiza las evaluaciones a sus alumnos en los tiempos establecidos.					
	Informa a los padres de familia sobre los resultados de evaluación de los alumnos.					
	Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre docente y alumnos.					
	Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.					

Dimensión	Indicadores	Escala				
		1	2	3	4	5
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente.					
	Utiliza referentes teóricos para el análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones que permitan mejorarla.					
	Participa con sus pares en el análisis de su práctica profesional con la finalidad de identificar aspectos a mejorar.					
	Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional.					
	Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional.					
	Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional.					
	Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional.					
	Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional.					
	Utiliza medios impresos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.					
Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	Identifica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de Educación Primaria.					
	Desarrolla actividades que promuevan el respeto a los derechos humanos y los derechos de niñas y niños en su práctica docente cotidiana.					
	Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.					
	Se presenta puntualmente a la escuela.					
	Inicia puntualmente sus actividades.					
	Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.					
	Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela desde su ámbito de competencia.					
	Reconoce procedimientos para atender casos de emergencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos como accidentes, lesiones, desastres naturales o violencia.					

Dimensión	Indicadores	Escala				
		1	2	3	4	5
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima de Operación Escolar.					
	Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para abatir el rezago educativo y fortalecer el aprendizaje de los alumnos.					
	Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para favorecer la sana convivencia en la escuela.					
	Participa en la elaboración del diagnóstico con el colectivo escolar sobre los aprendizajes de los alumnos para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.					
	Participa en la elaboración del diagnóstico con el colectivo escolar sobre la organización y funcionamiento de la escuela para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.					
	Realiza acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela con el fin de alcanzar sus metas en el marco de la autonomía de gestión.					
	Realiza acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.					
	Establece acuerdos y compromisos con las familias de los alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela.					
	Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.					
	Realiza acciones de gestión escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos con apego a los propósitos educativos.					
	Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos.					
Un docente que cumple con sus responsabilidades administrativas	Entrega el diagnóstico de su grupo en tiempo y forma.					
	Entrega la planeación didáctica en los periodos establecidos.					
	Entrega las evaluaciones de su grupo en los tiempos establecidos.					
	Cubre con compromiso y responsabilidad la comisión que se le encomienda.					
	Participa activamente en la elaboración de la Ruta de Mejora.					
	Cumple en tiempo y forma con la documentación administrativa que se le encomienda.					
Suma parcial						
Puntaje total						
Evaluación numérica						

Como se observa en el instrumento, la escala establecida va del 1 al 5, donde el 1 equivale a la calificación más baja y el 5 a la más alta. En este formato se presentan 48 indicadores, por tanto, el mayor puntaje podría ser 240, esto si se multiplica (48x5).

Para obtener el resultado de la evaluación de las responsabilidades docentes, traducida en un número, lo que se debe hacer es sumar los puntos de la escala, lo cual dará una suma parcial. Posteriormente se suman los resultados parciales para conseguir el puntaje total, éste se debe multiplicar por diez (10) que es la calificación considerada como máxima, y el resultado se divide entre el mayor puntaje posible a obtener. Por ejemplo en este instrumento, se proponen 48 indicadores, donde la escala más alta es de cinco puntos, por lo que 240 sería el mayor puntaje que se pueda alcanzar. De esta manera, la fórmula para adquirir la evaluación numérica sería:

$$\frac{\text{Puntaje obtenido x Calificación máxima (10)}}{\text{Puntaje máximo que se puede obtener (240)}} = \text{Evaluación numérica}$$

Este resultado se debe promediar junto con los resultados de los otros instrumentos en la Cédula de Evaluación.

7.9.5. ESCALA DE ACTITUDES Y VALORES

Con las interacciones cotidianas, es evidente darse cuenta de cómo se comporta una persona, sobre su cultura, ideas, forma de pensar, sus conocimientos, actitudes y valores que posee y demuestra ante los demás. En el Modelo de Evaluación Transdisciplinar, se considera necesario contar con datos registrados sobre las actitudes que muestra un docente en relación con sus compañeros, con los alumnos, con la sociedad y las autoridades educativas, así como los valores que lo caracterizan como persona y como profesional.

Como ya se mencionó, en este modelo no sólo interesa evaluar los conocimientos conceptuales de un profesor, sino todos los elementos posibles, todo lo que tiene que ver con su profesión y su persona. Con la siguiente escala, se espera tener una visión general sobre las actitudes y los valores que muestra día a día, lo cual también es susceptible de evaluarse.

En el siguiente instrumento se proponen algunos indicadores observables, sin embargo la cantidad de los mismos puede ampliarse, queda a consideración del Director enriquecer o incluso disminuir el número de indicadores de acuerdo a sus necesidades y lo que le interese valorar de sus maestros frente a grupo.

La escala establecida va del 1 al 3, donde el 1 equivale a la calificación más baja y el 3 la más alta. En este formato se presentan 26 indicadores, por tanto, el mayor puntaje podría ser 78, esto si se multiplica (26x3).

Escala para evaluar las actitudes y valores			
Nombre del profesor: _____			
Grado y grupo que imparte: _____ Fecha de aplicación: _____			
Indicadores	Escala		
	1	2	3
Muestra actitudes que facilitan la convivencia con los demás			
Establece relaciones afectuosas con sus compañeros.			
Muestra respeto por sus compañeros docentes.			
Respeto y cuida los materiales tecnológicos con que cuenta el plantel.			
Participa de manera autónoma y democrática a resolver conflictos.			
Promueve la colaboración entre sus compañeros.			
Escucha y respeta las ideas de sus compañeros			
Promueve y trata con igualdad a las personas.			
Realiza acciones para cambiar actitudes negativas en caso de obtenerlas.			
Promueve el respeto a los derechos humanos.			
Participa de manera positiva en discusiones, debates, reuniones para tomar acuerdos.			
Cumple y respeta el reglamento interno y la normatividad vigente.			
Evita que una situación se pueda convertir en un conflicto.			
Utiliza el diálogo para resolver conflictos.			
Busca una forma adecuada y pacífica de mostrar su inconformidad ante una situación.			
Respeto los acuerdos tomados en consenso.			
Rechaza cualquier forma de discriminación y promueve la inclusión.			
Se integra en un equipo de trabajo sin importar los integrantes que lo compongan.			
Trabaja colaborativamente y realiza aportes dentro de un equipo de trabajo.			
Participa en la organización de ceremonias cívicas como una forma de fomentar la identidad nacional.			
Promueve el amor a la patria y a los símbolos patrios.			
Identifica los problemas de la comunidad y ayuda a resolverlos.			
Rinde cuentas a sus alumnos, padres de familia y autoridades educativas.			
Participa en campañas de salud y seguridad escolar.			
Previene la violencia en la escuela y la comunidad.			
Organiza y participa en cursos de formación continua.			
Suma parcial			
Puntaje total			
Evaluación numérica			

Para obtener el resultado de la evaluación de las actitudes y valores, traducida en un número, lo que se debe hacer es sumar los puntos de la escala, lo cual dará una suma parcial. Posteriormente se suman los resultados parciales para conseguir el puntaje total, éste se multiplica por diez (10) que es la calificación considerada como máxima, y el resultado se divide entre el mayor puntaje posible a obtener. Por ejemplo en este instrumento, se proponen 26 indicadores, donde la escala más alta es de tres puntos, por lo que 78 sería el mayor puntaje que se pueda alcanzar. De esta manera, la fórmula para adquirir la evaluación numérica sería:

$$\frac{\text{Puntaje obtenido} \times \text{Calificación máxima (10)}}{\text{Puntaje máximo que se puede obtener (78)}} = \text{Evaluación numérica}$$

Este resultado se debe promediar junto con los resultados de los otros instrumentos en la Cédula de Evaluación.

7.9.6. COEVALUACIÓN

Con el proceso de coevaluación se pretende que un maestro del mismo grado o de otro, realice observaciones en el aula en condiciones reales, al igual que el Director y con el mismo instrumento diseñado para tal efecto. Queda a consideración del Director adecuarlo o aplicar el mismo.

La pretensión del Modelo de Evaluación Transdisciplinar, es que los docentes como profesionales y como compañeros se observen entre sí en el trabajo cotidiano, de manera constructiva y formativa; se realicen comentarios y sugerencias para mejorar la práctica educativa. El Director del plantel deberá establecer el orden en que cada

profesor intervenga en la coevaluación, de tal manera que todos sean visitados en el aula y si es posible todos observen a un compañero. En la siguiente tabla se muestra un ejemplo de organización:

Programación de observación en el aula (coevaluación)			
Observador	Observado	Fecha	Hora
1°A	1°B	03-octubre-2017	08:00-09:00
1°B	1°C	04-octubre-2017	09:00-10:00
1°C	1°A	05-octubre-2017	11:00-12:00
2°A	2°B	09-octubre-2017	08:00-09:00
2°B	2°C	10-octubre-2017	09:00-10:00
2°C	2°A	11-octubre-2017	11:00-12:00
3°A	3°B	12-octubre-2017	08:00-09:00
3°B	3°C	13-octubre-2017	09:00-10:00
3°C	3°A	16-octubre-2017	11:00-12:00
4°A	4°B	17-octubre-2017	08:00-09:00
4°B	4°C	18-octubre-2017	09:00-10:00
4°C	4°A	19-octubre-2017	11:00-12:00
5°A	5°B	20-octubre-2017	08:00-09:00
5°B	5°C	23-octubre-2017	11:00-12:00
5°C	5°A	24-octubre-2017	08:00-09:00
6°A	6°B	25-octubre-2017	09:00-10:00
6°B	6°C	26-octubre-2017	11:00-12:00
6°C	6°A	27-octubre-2017	08:00-09:00

Tabla 33. Programación de fechas para la observación en el aula durante el proceso de coevaluación.

Como se puede observar, en la tabla se contemplan tres grupos por grado, sin embargo cada Director deberá organizar la coevaluación de acuerdo al número de grupos que tenga. No se descarta la idea de que un profesor de sexto, por ejemplo, pueda observar al de quinto o al de cuarto, pero es preferible que se coevalúen los docentes del mismo grado, debido a que están más informados sobre los enfoques, contenidos, aprendizajes esperados, competencias y demás elementos a desarrollar en el alumnado que atienden.

Por otro lado, la guía de observación que puede llevar consigo el profesor para coevaluar a su compañero puede ser la misma Rúbrica propuesta para que aplique

el Director, descrita en el apartado anterior, y de ser necesario realizar algunos ajustes.

7.9.7. OPINIÓN DE LOS ALUMNOS

Si bien es cierto que el alumno aprende del maestro, también es verdad que el profesor aprende de su discípulo o con él. En el Modelo de Evaluación Transdisciplinar se considera importante el punto de vista de los educandos respecto al actuar del docente. ¿Cómo ven los alumnos a su maestro?, ¿cómo lo sienten en clases?, ¿cómo lo consideran?, ¿cómo les gustaría que fuera con ellos? Es interesante cuando un profesor le pide a sus alumnos que lo evalúen, si bien es cierto que muy pocos lo hacen, esa información es de gran utilidad, pues no sólo se está llevando a cabo un proceso de enjuiciamiento, sino que también se le está dando la confianza al alumnado, de colocarlo en el lugar del maestro cuando éste los evalúa, se fomenta un sentimiento de igualdad, donde no sólo el encargado de dar clases tiene el poder de orientar, o de asignar un número, sino que también el que recibe la clase puede valorar y opinar sobre la calidad de esa clase, de su maestro.

El siguiente instrumento se propone para pedirle a los alumnos que evalúen a su maestro, en el cual no es necesario que registren su nombre, sino que se mantenga en el anonimato.

Cuestionario para evaluar a mi maestro
(Primera parte)

I. Marca con una (X) en el paréntesis correspondiente a la posición que mejor represente tu opinión. No dejes preguntas sin contestar.

1. Mi maestro lleva materiales a clase que me sirven para aprender:

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Casi nunca
- () Nunca

2. Mi maestro explica de manera clara los temas:

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Casi nunca
- () Nunca

3. Mi maestro nos presenta actividades interesantes:

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Casi nunca
- () Nunca

4. Mi maestro nos permite participar a todos en clase:

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Casi nunca
- () Nunca

5. Mi maestro se preocupa por que aprenda:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

6. Mi maestro me atiende cuando tengo dudas:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

7. Mi maestro me trata con amabilidad:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

8. Mi maestro me respeta:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

9. Mi maestro nos trata a todos por igual:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca

Nunca

10. Considero que mi maestro es:

Excelente

Bueno

Aceptable

Insuficiente

Deficiente

La siguiente escala puede ser utilizada para evaluar los resultados:

Escala	
(Información para el Director)	
Siempre	4
Casi siempre	3
A veces	2
Casi nunca	1
Nunca	0

Para obtener un solo resultado sobre la opinión de los alumnos respecto al docente frente a grupo, se puede utilizar la escala anterior. Dado que son diez preguntas, el mayor puntaje podría ser 40, pues el número 4 representa la opción que mejor califica al docente.

Para poder obtener un número que califique al docente de acuerdo a los resultados, se toma en consideración la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{Número de puntos obtenidos} \times \text{Calificación máxima (10)}}{\text{Puntaje máximo que se puede obtener (40)}} = \text{Resultado}$$

Esto quiere decir que si en un cuestionario se obtienen 36 puntos de los 40 posibles, se multiplica $36 \times 10 \div 40$, dando una calificación final de 9. Esto correspondería a que un alumno estaría evaluando con 9 a su profesor, pero aún faltan los resultados de los demás, por lo que al obtenerlos deberán sumarse todos y dividir el resultado entre el total de alumnos que evaluaron a su maestro, esto es por ejemplo:

Alumno	Resultado de la evaluación a su maestro
A	10
B	8
C	9
D	7
E	9
Suma total	43
Operación	$43 \div 5$
Resultado final (promedio)	8.6

En este caso el profesor estaría siendo evaluado con un 8.6 por su grupo. No está por demás decir que esto es sólo un ejemplo, regularmente los grupos están conformados por más alumnos y el promedio obtenido por cada maestro frente a grupo va a variar de acuerdo a la percepción que tienen sobre él sus discípulos.

Es preciso mencionar que en la pregunta 10 del cuestionario la escala es distinta, sin embargo el puntaje es el mismo de acuerdo al orden que se presentan las opciones, esto es:

Escala (Información para el Director)	
Excelente	4
Bueno	3
Aceptable	2
Insuficiente	1
Deficiente	0

De la misma manera, cada Director puede crear sus escalas considerando el mismo puntaje o incluso cambiarlo de acuerdo a sus posibilidades, cuidando siempre que en toda escala el puntaje total sea el mismo dentro del mismo instrumento de evaluación.

El complemento del cuestionario anterior es el siguiente instrumento de recopilación de datos que orienta a los alumnos a expresarse libremente de manera escrita sobre su profesor. A continuación se presentan algunos ejemplos de preguntas que se pueden plantear:

Cuestionario para evaluar a mi maestro (Segunda parte)	
II.	Lee cuidadosamente cada frase y completa de acuerdo a lo que represente mejor tu opinión sobre tu maestro.
11.	Las actividades que me gusta realizar con más frecuencia con mi maestro son: <hr/> <hr/> <hr/>
12.	Lo que me agrada de mi maestro es: <hr/> <hr/> <hr/>
13.	Lo que me desagrada de mi maestro es: <hr/> <hr/> <hr/>

14. Quisiera que mi maestro fuera:

15. Quisiera que mi maestro me enseñara:

16. ¿Cómo me siento con mi maestro?

17. ¿Mi maestro pone en práctica los valores que nos enseña?

18. ¿Mi maestro es lo que esperaba? SI _____ NO _____

Porque:

19. ¿Cómo puede mejorar mi maestro?

20. Si tuviera que calificar a mi maestro del 1 al 10 le pondría un: _____

Porque:

¡Gracias por tu participación!

Esta segunda y última parte del cuestionario no es precisamente para asignar una calificación, sino más bien es para destacar lo que los educandos opinan sobre su maestro y cómo lo expresan con sus propias palabras. Esta información es muy útil para el docente de grupo, por tanto a él se le debe mostrar para que reflexione sobre los comentarios de sus alumnos y busque la mejora, o simplemente fortalezca lo que ya tiene consolidado. Una vez que el profesor haya analizado los resultados, incluso se le puede dejar copia, el documento deberá resguardarse en el portafolio de evidencias.

Se reitera la idea sobre que este instrumento se puede adaptar de acuerdo a la información que se desee obtener, tratando siempre de no hacerlo tendencioso para favorecer o perjudicar al profesor, ante todo debe ser objetivo. Puede ser aplicable a todos los grados, de primero a sexto, sin embargo los alumnos recién ingresados a la educación primaria, necesitarán apoyo puesto que muchos no sabrán leer ni escribir con claridad, por lo que queda a consideración del directivo aplicar dicho cuestionario u omitirlo para este caso específico.

Una vez aplicado se debe analizar la información, realizar gráficas y obtener el promedio final que se verá reflejado en la Cédula de Evaluación, la cual se presenta más adelante.

7.9.8. CUESTIONARIO A LOS PADRES DE FAMILIA

Todo docente frente a grupo está bajo la mirada de los Padres de Familia, pues a éstos les importa la educación de sus hijos y por tanto están al pendiente del actuar del maestro, de manera informal lo evalúan, emiten juicios, opiniones y lo comentan con padres de niños de otros grupos. Destacan las cualidades del profesorado y nadie se escapa de ese enjuiciamiento, que si bien no se oficializa, si repercute en su popularidad. Un maestro puede ser reconocido entre la comunidad por su exigencia, por ser disciplinado, dinámico, responsable, comprometido, amable, puntual, estudioso, sabio; pero también por ser pasivo, impuntual, irresponsable, ignorante, barco o flojo. Así como se le puede calificar como excelente, también puede ser visto como malo o deficiente.

Los Padres de Familia le confían el cuidado de sus hijos a los maestros, sin embargo, saben cuando están en buenas manos o no, se dan cuenta qué profesores son mejores que otros, quiénes trabajan más, quién exige tareas o actividades en el aula, quiénes van más adelantados, quiénes forman bien a sus alumnos, a quiénes les obedecen y quiénes sólo van a pasar el rato. Esto da pauta para que cada inicio de ciclo escolar los padres soliciten para su hijo a un maestro con alto grado de popularidad por valorarse como bueno entre la sociedad. Muchas veces los padres piden cambiar a sus hijos de grupo porque no les agrada la forma de enseñar de cierto profesor, lo cual no debe ocurrir, pues todos los docentes deberían cumplir con su función y evitar ser discriminados por los padres.

Ante esta situación, porque la opinión de los padres cuenta y es muy valiosa, se considera conveniente aplicarles un cuestionario para valorar la práctica docente, aunque no son expertos en el tema evaluativo, es sencillo que emitan juicios, desde su postura, sobre el que se encarga de la educación de sus hijos, el maestro.

Dicho instrumento, al igual que el aplicado a los alumnos, también se puede mantener en el anonimato, pero es preferible que los Padres de Familia o Tutores anoten su nombre, puesto que deben contestar a conciencia, de manera objetiva y responsabilizarse sobre lo que expresan. La evaluación a un docente deberá ser un proceso serio, pensado y razonado por parte de todos los actores que intervengan en el.

Cuestionario para evaluar al maestro de mi hijo (a)
(Primera parte)

Nombre del Padre de Familia o Tutor: _____

Padre o Tutor de: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Nombre del maestro de mi hijo (a): _____

I. Marque con una (X) en el paréntesis correspondiente a la posición que mejor represente su opinión. No deje preguntas sin contestar.

1. El maestro me ha dado a conocer su forma de trabajo desde el inicio del ciclo escolar:

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Casi nunca
- () Nunca

2. El maestro me solicita que apoye a mi hijo en tareas domiciliarias:

- () Siempre
- () Casi siempre
- () A veces
- () Casi nunca
- () Nunca

3. El maestro trata con respeto a mi hijo:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

4. El maestro tiene comunicación conmigo sobre los avances de mi hijo:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

5. El maestro me cita cuando es necesario tratar asuntos relacionados con mi hijo y tomamos acuerdos en conjunto:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

6. El trabajo del maestro se refleja en el aprendizaje de mi hijo:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Casi nunca
- Nunca

7. El maestro se preocupa porque mi hijo aprenda:

- Siempre
- Casi siempre
- A veces

Casi nunca

Nunca

8. A mi hijo le gusta permanecer en la escuela porque el maestro presenta actividades interesantes:

Siempre

Casi siempre

A veces

Casi nunca

Nunca

9. El maestro de mi hijo es responsable y comprometido con su labor docente:

Siempre

Casi siempre

A veces

Casi nunca

Nunca

10. Considero que el maestro de mi hijo es:

Excelente

Bueno

Aceptable

Insuficiente

Deficiente

Para obtener un resultado general tomando en cuenta la evaluación emitida por cada Padre de Familia o Tutor, se sugiere utilizar el mismo procedimiento que se propone para obtener la evaluación que realizan los alumnos a su profesor de grupo. El dato final, deberá verse reflejado en la Cédula de Evaluación.

Por otro lado, para complementar la evaluación que hacen los Padres de Familia o Tutores hacia el maestro de sus hijos, se propone la segunda parte del cuestionario,

que a continuación se detalla, en el cual deben contestar una serie de preguntas respecto al trabajo del docente, de acuerdo a su punto de vista, tomando en cuenta sus experiencias vividas y el trabajo reflejado en los aprendizajes de sus hijos.

Cuestionario para evaluar al maestro de mi hijo (a) (Segunda parte)	
Nombre del Padre de Familia o Tutor: _____	
I. Lea cuidadosamente cada pregunta y conteste de acuerdo a lo que represente mejor su opinión sobre el maestro de su hijo.	
1. ¿Cómo considera que es la educación que recibe su hijo en la escuela?	

2. ¿Está satisfecho con la educación que recibe su hijo a través de su maestro?	

3. ¿Cuáles considera que son las debilidades y fortalezas del maestro de su hijo?	
Debilidades	Fortalezas
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. ¿Qué espera del maestro de su hijo?

5. ¿Qué le sugiere al maestro de su hijo para que pueda mejorar su función?

¡Gracias por su participación!

Con esto se cerraría la evaluación que hacen los Padres de Familia, destacando que esta segunda parte del cuestionario, deberá ser proporcionada al docente frente a grupo con la finalidad de que reflexione sobre las opiniones de los Padres de Familia o tutores, tomando esta acción de manera formativa, como un medio que permita la mejora continua. Una vez que el profesor haya revisado y analizado las opiniones de los padres, los cuestionarios deberán integrarse en el portafolio de evidencias.

7.9.9. AUTOEVALUACIÓN

La autoevaluación es un proceso de reflexión que permite identificar las debilidades y fortalezas a los docentes, por tanto es un elemento importante en el proceso de la evaluación formativa. En el presente modelo se considera necesario tomar en cuenta la opinión de los profesores respecto a su propio desempeño, no sólo con la finalidad de que ellos mismos se evalúen, sino que también identifiquen lo que hacen y lo que están dejando de hacer, que reconozcan y se den cuenta que la labor que desempeñan no se limita a un número corto de actividades, sino que implica conocer y dominar diversas áreas del conocimiento, así como aplicar lo que saben.

Para la elaboración del instrumento de autoevaluación docente, se tomó en cuenta el Perfil, Parámetros e Indicadores para los Docentes de Educación Primaria,¹⁵⁴ con la intención de que cada maestro frente a grupo se dé cuenta si está cubriendo el perfil requerido para desempeñar la función que se le asignó de acuerdo a su nombramiento.

En el siguiente instrumento se pueden observar cinco dimensiones, así como los indicadores que dan cuenta sobre en qué medida se cumple con el perfil docente.

Autoevaluación					
Nombre del profesor: _____ Grupo: _____ Fecha: _____					
Dimensión	Indicadores	Escala			
		Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	Tengo conocimiento acerca de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.				
	Reconozco la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los alumnos.				
	Reconozco la importancia de incorporar a mi práctica educativa las necesidades e intereses de los alumnos para apoyar su aprendizaje.				
	Conozco los propósitos educativos de las asignaturas en educación primaria.				
	Identifico los aspectos esenciales del enfoque didáctico de cada asignatura.				
	Reconozco formas de intervención docente que favorecen la construcción de conocimientos a partir de lo que saben los alumnos.				
	Reconozco la importancia de favorecer los aprendizajes de los alumnos mediante la discusión colectiva y la interacción entre ellos.				
	Tengo conocimiento de los contenidos del currículum vigente.				
	Identifico la progresión de los contenidos educativos en las diferentes asignaturas.				

¹⁵⁴ SEP-CNSPD. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos de Evaluación. Op. Cit. Págs. 32-36.

Dimensión	Indicadores	Escala			
		Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente	Selecciono, adapto o diseño situaciones didácticas para el aprendizaje de los contenidos de acuerdo con el enfoque de las asignaturas, las características de los alumnos, incluyendo las relacionadas con la interculturalidad y las necesidades educativas especiales.				
	Conozco diversas formas de organizar a los alumnos de acuerdo con la finalidad de las actividades.				
	Demuestro conocimiento sobre cómo proponer a los alumnos actividades que los hagan pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.				
	Identifico los materiales y recursos adecuados para el logro de los aprendizajes, incluyendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.				
	Demuestro conocimiento sobre las estrategias para lograr que los alumnos se interesen e involucren en las situaciones de aprendizaje.				
	Sé cómo intervenir para lograr que los alumnos sistematicen, expliquen y obtengan conclusiones sobre los contenidos estudiados.				
	Determino cuándo y cómo utilizar alternativas didácticas variadas para brindar a los alumnos una atención diferenciada.				
	Explico cómo la evaluación con sentido formativo puede contribuir a que todos los alumnos aprendan.				
	Sé cómo utilizar instrumentos pertinentes para recabar información sobre el desempeño de los alumnos.				
	Muestro conocimiento para analizar producciones de los alumnos y valorar sus aprendizajes.				
	Comprendo cómo la evaluación formativa contribuye al mejoramiento de la intervención docente.				
	Conozco los tipos de acciones e interacciones para promover en el aula y en la escuela un clima de confianza en el que se favorece el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión.				
	Sé cómo establecer una relación afectiva y respetuosa con los alumnos: me intereso por lo que piensan, expresan y hacen; fomento la solidaridad y la participación de todos.				
	Sé cómo utilizar el tiempo escolar en actividades con sentido formativo para todos los alumnos.				

Dimensión	Indicadores	Escala			
		Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	Reconozco los logros y las dificultades de mi práctica docente e identifico los efectos que ésta tiene en el aprendizaje de los alumnos.				
	Reconozco en qué ámbitos de conocimiento e intervención didáctica tengo mayor dominio y en cuáles requiero actualizarme para mejorar mi práctica.				
	Sé cómo trabajar en colaboración con otros docentes y cómo participar en la discusión y el análisis de temas educativos de actualidad con el propósito de mejorar mi práctica profesional.				
	Reconozco que requiere de formación continua para mejorar mi práctica docente				
	Incorporo nuevos conocimientos y experiencias al acervo con que cuento y los traduzco en estrategias de enseñanza.				
	Busco información e interpreto textos para orientar mi trabajo docente.				
	Demuestro ser lector de diferentes tipos de textos.				
	Reconozco el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como un medio para mi profesionalización.				
	Me comunico oralmente y por escrito con todos los actores educativos (diálogo, argumento, explico, narro, describo de manera clara y coherente).				
	Reconozco cuándo es necesario acudir a otros profesionales de la educación para asegurar que todos los alumnos aprendan.				
	Adquiero y comunico información pertinente para mi práctica educativa mediante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.				
	Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	Conozco los principios filosóficos, los fundamentos legales y la organización del sistema educativo mexicano.			
Reconozco el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública y sus implicaciones para el ejercicio profesional.					
Reconozco el derecho de toda persona para acceder a una educación de calidad, así como para permanecer en la escuela y concluir oportunamente sus estudios.					
Sé cómo ejercer en mi función docente el respeto a los derechos humanos y cómo favorecer la inclusión educativa.					
Asumo como una responsabilidad ética y profesional que todos los alumnos aprendan.					

Dimensión	Indicadores	Escala			
		Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	Reconozco las características de una intervención docente que contribuye a eliminar y/o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos.				
	Sé cómo promover, entre los integrantes de la comunidad escolar, actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, así como el respeto por las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas, socioeconómicas y de capacidades.				
	Sé cómo establecer, en conjunto con los alumnos, reglas claras y justas en el aula y en la escuela, acordes con la edad y las características de los alumnos, que incluyan la perspectiva de género y de no discriminación.				
	Sé cómo favorecer la inclusión y la equidad y evitar la reproducción de estereotipos en el aula y en la escuela.				
	Reconozco que las expectativas del docente sobre el aprendizaje de los alumnos influyen en los resultados educativos.				
	Reconozco que todos los alumnos tienen capacidades para aprender al apreciar sus conocimientos, estrategias y ritmos de aprendizaje.				
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	Identifico los factores que caracterizan la organización y el funcionamiento de la escuela, asimismo analizo su influencia en la calidad de los resultados educativos.				
	Conozco los elementos básicos para realizar diagnósticos de los problemas que afectan los resultados educativos: el trabajo de aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias.				
	Sé cómo participar en acciones conjuntas con los miembros de la comunidad educativa para superar los problemas de la escuela que afectan los resultados en el aprendizaje.				
	Conozco la importancia del cuidado de los espacios escolares y comprendo su influencia en la formación de los alumnos.				
	Reconozco las ventajas de trabajar con diversas instituciones para propiciar mejores aprendizajes en los alumnos.				
	Conozco estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa.				
	Conozco formas para establecer una relación de colaboración y diálogo con los Padres, Madres de Familia o tutores mediante acuerdos y compromisos.				

	Propongo acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los alumnos.				
	Identifico y valoro los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar su trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela, y la relación con las familias.				
	Reconozco y reflexiono sobre las expresiones culturales con las que interactúan los alumnos para orientar el trabajo educativo.				
Suma parcial					
Puntaje total					
Evaluación numérica					

La escala para evaluar los resultados de este instrumento es la siguiente:

Escala	
Siempre	3
Casi siempre	2
Algunas veces	1
Nunca	0

Para obtener el resultado de la autoevaluación, traducida en un número, lo que se debe hacer es sumar los puntos de cada uno de los criterios, lo cual dará una suma parcial. Posteriormente se suman los resultados parciales para conseguir el puntaje total, éste se multiplica por diez (10) que es la calificación considerada como máxima, y el resultado se debe dividir entre el mayor puntaje posible a alcanzar. Por ejemplo en este instrumento con escala tipo Likert, se proponen 55 indicadores, donde la escala más alta es de tres puntos, por lo que 165 sería el mayor puntaje que se pueda obtener.

De esta manera, la fórmula para conseguir la evaluación numérica sería:

$$\frac{\text{Puntaje obtenido x Calificación máxima (10)}}{\text{Puntaje máximo que se puede obtener (165)}} = \text{Evaluación numérica}$$

Este resultado, aunque sea autoevaluación y puesto a consideración total por parte del docente frente a grupo, también se debe promediar junto con los resultados de los otros instrumentos en la Cédula de Evaluación.

No con esto se debe pensar que el profesor de grupo se va a favorecer para obtener una calificación alta. Es indispensable que el Director haga hincapié en la importancia de contestar de manera consciente y honesta, contribuyendo así a la reflexión crítica sobre el propio hacer, dando lugar a la finalidad de esta evaluación que se propone, de ser transdisciplinar y formativa.

7.10. CÉDULA DE EVALUACIÓN

La Cédula de Evaluación de la que se ha venido hablando a lo largo de este documento, es un formato personalizado en el cual se deben registrar los resultados obtenidos derivado de la aplicación de los diferentes instrumentos, para llevar un control general y obtener el promedio anual que acredite la idoneidad o no de cada uno de los profesores frente a grupo. Está diseñada con fines formativos, de ninguna manera intenta descalificar al profesorado. Su razón de ser radica en la necesidad de organizar la información obtenida y simplificar el informe, tanto para el evaluador como para el evaluado.

CÉDULA DE EVALUACIÓN
Ciclo Escolar _____

Escuela Primaria: _____ CCT: _____

Nombre del profesor: _____
Primer Apellido Segundo Apellido Nombre (s)

Filiación: _____ Grado y Grupo al que atiende: _____

El llenado de las evaluaciones, refiere a los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos aplicados durante el proceso evaluativo, reflejados en un número, donde se debe tomar el 5 como la calificación mínima y el 10 como la máxima.

ELEMENTOS EVALUADOS	EVALUACIONES			Observaciones
	Primera Etapa: Evaluación Diagnóstica	Segunda Etapa: Seguimiento	Tercera Etapa: Evaluación Final	
Intervención en el aula				
Examen de conocimientos				
Planeación didáctica				
Responsabilidades docentes				
Actitudes y valores				
Coevaluación por parte de un compañero				
Opinión de los alumnos				
Opinión de los Padres de Familia				
Autoevaluación				
Promedio				

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN

Promedio anual
 Idóneo(a) No idóneo(a)

OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
(Anexar hojas en caso de ser necesario)

Primera Etapa: Evaluación Diagnóstica	
Segunda Etapa: Seguimiento	
Tercera Etapa: Evaluación Final	

VALIDACIÓN

EVALUADO

DIRECTOR DE LA ESCUELA
(ANOTAR NOMBRE COMPLETO)

PROFR. (ANOTAR NOMBRE COMPLETO)

La Cédula de Evaluación es sencilla de interpretar, se debe personalizar de acuerdo al ciclo escolar en que se vaya a utilizar, posteriormente registrar los datos de la escuela y el docente, así como el grupo al que atiende.

El apartado de Elementos Evaluados, corresponde a cada uno de los instrumentos aplicados, descritos en este documento, que abarca la observación en el aula, donde se valoró la intervención del docente, asimismo, el examen de conocimientos, la planeación didáctica, las responsabilidades docentes, las actitudes y valores, pero además también se incluyen los resultados derivados de personas distintas al Director, como la coevaluación por parte de un compañero docente frente a grupo, la opinión de los alumnos y los padres de familia, y la misma valoración que hizo el profesor hacia su trabajo, la autoevaluación.

Todos los elementos evaluados tienen el mismo valor al momento de promediarse, por lo que no es necesario signarle un porcentaje a cada uno, aunque es decisión de cada Director hacerlo, cuidando siempre evitar que un solo aspecto tenga demasiado valor, como por ejemplo, el examen de conocimientos, que ha sido el aspecto al que en los últimos años las evaluaciones nacionales y estatales más importancia le han dado y más han promovido, sin que esto garantice en su totalidad la idoneidad de un maestro frente a grupo.

En la Cédula se obtendrán tres promedios, dos parciales y uno final. Los primeros corresponden a las evaluaciones de la Primera y Segunda Etapa. La Evaluación Final, correspondiente a la Tercera Etapa, será resultado del promedio de las dos evaluaciones, la Diagnóstica y la de Seguimiento. Para obtener el Promedio Anual, será necesario promediar los resultados de la Evaluación Final de cada uno de los elementos evaluados.

El promedio Anual deberá expresarse en número y en letra, asimismo debe definir si el docente es idóneo o no para estar frente a grupo. La idoneidad se determinará de acuerdo a la calificación obtenida, si el profesor alcanza un promedio anual entre 6 y

10, entonces será idóneo, si su resultado es 5, será no idóneo para estar frente a grupo.

En la Cédula de Evaluación se presenta también un apartado para las observaciones y/o recomendaciones que puedan surgir durante cada una de las etapas de evaluación, y es responsabilidad del Director requisitarlo de manera muy objetiva. En caso de ser necesario, deberá anexar hojas blancas. Esto le servirá al docente evaluado para reflexionar e identificar los aspectos a mejorar, sus debilidades y fortalezas de acuerdo a la valoración de su autoridad inmediata.

Finalmente, la Cédula de Evaluación debe ser validada con el nombre y la firma del Director de la escuela para darle oficialidad, incluso se puede sellar en la parte izquierda de la firma. Por su parte, el docente evaluado también debe dejar constancia de estar enterado de la evaluación, plasmando su nombre y su firma en la Cédula.

7.11. INFORME DE RESULTADOS

Todo proceso evaluativo debe contemplar un espacio para realizar el informe de los resultados obtenidos. Sin duda este es el momento más esperado por el docente evaluado, pues suele presentar cierta inquietud por saber en qué nivel se encuentra de acuerdo a los estándares establecidos, conocer sus debilidades y fortalezas, identificar cómo va evolucionando, qué retrocesos tiene, qué sabe o desconoce respecto a los nuevos enfoques y modelos educativos. Asimismo requiere identificar sus dificultades, capacidades más desarrolladas, qué áreas tiene consolidadas, qué aspectos debe mejorar, e incluso, qué bibliografía tendría que revisar para actualizarse.

En el presente Modelo de Evaluación Transdisciplinar, se propone que el informe de los resultados se lleve a cabo preferentemente en la Junta de Consejo Técnico Escolar, esto por ser un espacio de reflexión e incluso, de actualización docente, además de permitir el diálogo entre compañeros docentes y directivo sin afectar el servicio, sin descuidar a la comunidad estudiantil ni violentar lo establecido en la Normalidad Mínima de Operación Escolar, particularmente en el punto que establece que *“Todo el tiempo escolar debe ocuparse fundamentalmente en actividades de aprendizaje.”*¹⁵⁵

El informe de resultados puede hacerse de manera general, ante todos los docentes involucrados mostrando gráficas, incluyendo al profesorado de toda la escuela que fue sometido a la evaluación, mencionando los puntajes más altos en cada uno de los elementos tomados en cuenta. Hacer públicas las fortalezas y debilidades que se presentan como escuela, pero nunca es conveniente exponer los resultados individuales de los maestros de manera pública. Para realizar esto, será necesario que el Director informe de manera personalizada a cada docente sin mencionarle los resultados particulares de sus compañeros.

Se trata de que la información se haga llegar de manera formativa y objetiva, sin la intención de humillar a los docentes con resultados bajos o glorificar a los que obtuvieron puntajes altos. Se debe recordar que esto es parte de la formación docente, de su proceso de desarrollo profesional y que deben enfrentar los resultados con mucha calma y reflexionar sobre lo que están haciendo en vías de mejora continua. Tanto el que obtenga resultados poco favorables como el que logre resultados sobresalientes, debe comprometerse en su formación y desarrollo continuo, en superarse día con día y no conformarse con lo que ya posee, sino investigar y aprender más sobre su profesión.

¹⁵⁵ DOF. Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México, 2014. Pág. 3.

El Director de la escuela debe invitar a todo el profesorado a reflexionar sobre sus prácticas, mostrarle uno a uno los instrumentos utilizados para evaluarlos, así como los resultados que obtuvieron en cada uno. Esto con la finalidad de que haya transparencia y observen que dichos instrumentos están elaborados y requisitados para tal fin, lo cual dará pie a que los evaluados comprendan que antes de obtener un resultado sobre su evaluación, se hizo un trabajo investigativo, en el cual se valoraron sus competencias, contemplando sus conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

El Director de la escuela, debe mostrar a los docentes la Cédula de Evaluación correspondiente, con las evaluaciones, las observaciones y/o recomendaciones individualizadas. Debe hacer del informe de resultados, un espacio de reflexión, donde cada uno haga conciencia y se proponga seguir adelante, siempre con el afán de mejorar. Resulta indispensable reconocer a los profesores que obtengan buenos resultados, e invitar a los demás a comprometerse con su labor. De ninguna manera se debe sancionar o descalificar a los que hayan obtenido resultados bajos, esto no estaría siendo un proceso constructivo, sino destructivo.

Tanto los profesores que resulten idóneos como los no idóneos, deberán comprometerse. Los primeros porque su objetivo será mejorar los puntajes y tratar de lograr el máximo resultado, y los segundos porque deberán salir de la no idoneidad y avanzar para formar parte de los docentes idóneos para estar frente a grupo. Si bien esta evaluación no traerá consecuencias fuertes como el despido, es necesario que un docente demuestre su idoneidad de conocimientos para estar frente a grupo, de lo contrario, es competencia del Director asignarle otras actividades que pudieran ser administrativas, en caso de reincidir en los bajos resultados.

Ante todo esto, es obligación del Director informar los resultados en un ambiente de cordialidad y con carácter formativo para motivar e inspirar a sus docentes a seguir adelante y entender que hay mucho que mejorar en su ámbito profesional.

7.12. RETROALIMENTACIÓN

Como ya se ha comentado, al comunicar los resultados es preciso establecer un diálogo en un ambiente de confianza, donde se propicie el intercambio de palabras, aclaración de dudas, se favorezca la reflexión, dando lugar a la retroalimentación, siendo la información que contiene juicios de valor sobre los aprendizajes, en este caso de los docentes, y permite orientar el camino hacia el aprendizaje y la mejora.

Para el Modelo de Evaluación Transdisciplinar, es indispensable que la retroalimentación tenga un impacto positivo en los docentes evaluados, por lo tanto es preciso llevar a cabo una conversación que permita comprender al otro y propiciar el intercambio de puntos de vista. Este acercamiento deberá permitir averiguar y explicar las causas de los logros o las dificultades que presentan los maestros frente a grupo, asimismo construir un consenso al respecto para poder orientar el mejoramiento de la práctica educativa, y establecer compromisos a corto plazo que conduzcan al mejoramiento profesional.

La retroalimentación puede llevarse a cabo en el Consejo Técnico Escolar de manera general, ante todos los profesores involucrados y de forma individual, la cual será un elemento clave para continuar mejorando, para mantener una comunicación asertiva entre Director y docentes, quienes deberán tomar los resultados de la evaluación como un beneficio que permite conocer las fortalezas y las áreas que deberán perfeccionarse.

El Director tendrá que plantear al profesor de grupo sus debilidades y fortalezas de acuerdo al Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes vigente, tomando como base las Dimesiones del Perfil siguientes:

1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.

2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

De la misma manera puede echar mano de lo que Phillippe Perrenoud¹⁵⁶ propone, y mencionar a los profesores que antes de adquirir competencias técnicas, deben obtener ciertas capacidades, mostrando el siguiente listado a cada uno y marcar con los colores del semáforo lo consolidado, en proceso y no consolidado, en el siguiente instrumento:

¹⁵⁶ Paola Gentile y Roberta Bencini. Construir Competencias. Entrevista con Phillippe Perrenoud. Op. Cit. Págs. 5-6.

Capacidades docentes					
Nombre del profesor: _____		Grado y Grupo: _____			
No consolidado 		En proceso 		Consolidado 	
N°	Capacidades	No consolidado	En proceso	Consolidado	Observaciones
1	Saber administrar la clase como una comunidad educativa.				
2	Saber organizar el trabajo en espacios-tiempo más extensos de formación (ciclos, proyectos de escuela).				
3	Saber cooperar con los colegas, los padres y otros adultos.				
4	Saber concebir y hacer vivir dispositivos pedagógicos complejos.				
5	Saber suscitar y animar gestiones de proyecto como método de trabajo regular.				
6	Saber situar y modificar lo que da o retira de sentido a los conocimientos y a las actividades escolares.				
7	Saber crear y administrar situaciones - problema, identificar obstáculos, analizar y reencuadrar las tareas.				
8	Saber observar a los alumnos en el trabajo.				
9	Saber evaluar las competencias en proceso de construcción.				

Por otro lado, los diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria propuestas por Philippe Perrenoud, también se pueden analizar en el proceso de retroalimentación y mostrarle a los docentes las que tienen consolidadas, en proceso y no consolidadas, las cuales también pueden marcar con un color diferente, estas son:

Competencias de referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. • 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.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. • Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. • 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.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • 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.
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. • Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. • Formar y renovar un equipo pedagógico. • Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. • Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar un proyecto institucional. • Administrar los recursos de la escuela. • Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). • Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.

Competencias de referencia	Competencias más específicas para trabajar en formación continua
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer reuniones informativas y de debate. • Dirigir las reuniones. • Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. • Comunicar a distancia a través de la telemática. • Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. • Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. • Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. • Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. • Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar sus prácticas. • Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios. • Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). • Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. • Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Tabla 34. Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria.¹⁵⁷

De acuerdo con Philippe Perrenoud, estas competencias son prioritarias para trabajar en formación continua con el profesorado, es por eso que se propone que el Director del plantel se sienta con los docentes y de acuerdo a sus resultados les haga saber, a cada uno de manera individual, las competencias que deben desarrollar y las que ya poseen. Esto con la finalidad de que reflexionen sobre ello y busquen alternativas que favorezcan su formación y actualización profesional.

¹⁵⁷ Philippe Perrenoud. Diez nuevas competencias para enseñar. México, Quebecor World, Gráficas Monte Albán, 2004. Págs.12-13.

El directivo escolar puede orientar a sus maestros sobre qué bibliografía consultar para actualizarse de acuerdo a las debilidades detectadas, sugerir cursos de formación continua implementados por la Secretaría de Educación Pública a través de los Centros de Maestros; talleres, diplomados y posgrados impartidos por diversas instituciones públicas y particulares enfocadas en el ámbito pedagógico. Otra posibilidad es la utilización del Consejo Técnico Escolar como espacio de actualización y formación continua, donde se aborden temas que favorezcan el desarrollo integral, intelectual y profesional respecto a las necesidades generales que se presenten entre el profesorado. Esta acción permitirá que todo el colectivo tenga la oportunidad de participar, aportar, apoyar, compartir, enseñar y reflexionar sobre lo que saben y lo que deben aprender, adquiriendo conocimientos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, esto a consecuencia de la interacción entre colegas en el manejo y uso de la información a través de actividades significativas y trascendentales.

La retroalimentación, sin duda, debe impactar, motivar y dirigir hacia la profesionalización docente. En este sentido, **lejos de ver los resultados de la evaluación como sinónimo de felicitación o de sanción, deberán ser un medio para detectar las competencias y dar pie a perfeccionarlas.**

7.13. SEGUNDA ETAPA. SEGUIMIENTO (FEBRERO)

En el presente Modelo de Evaluación Transdisciplinar, se propone una segunda etapa de evaluación docente, con miras a llevarse a cabo en febrero por ser un mes que favorece el proceso evaluativo debido a que no contiene vacaciones ni demasiadas suspensiones de labores. A pesar de ser un mes corto, es factible para llevar a cabo el proceso valorativo al igual que en la primera etapa programada en octubre.

En este periodo se podrán observar los avances del profesorado a partir de la evaluación diagnóstica y la retroalimentación. Probablemente para esta fecha los docentes se dieron tiempo para investigar y documentarse sobre las competencias que deben fortalecer, atendiendo a las observaciones que les hizo el Director de la escuela, incluso hasta un curso de actualización pudieron haber tomado en contraturno o sabatino.

La finalidad de esta etapa es darle seguimiento al proceso de evaluación correspondiente al ciclo escolar, brindar apoyo y acompañamiento a los profesores frente a grupo, hacerles saber que a pesar de que están siendo observados, esto es con la intención de orientarlos y no sólo enjuiciarlos. La Evaluación Transdisciplinar debe ser entendida como un proceso formativo, de desarrollo continuo, que contribuye a la mejora y que permite reflexionar constantemente sobre el papel que desempeña cada docente, para poder redirigirlo y lograr una intervención de calidad que impacte en los aprendizajes de los alumnos, para formar ciudadanos pensantes en cumplimiento a lo establecido en el perfil de egreso y las aspiraciones del Sistema Educativo Mexicano.

Para esta Segunda Etapa, se proponen los mismos instrumentos planteados en la de diagnóstico. El Director escolar deberá realizar ajustes en algunos, y cambiar completamente otros, tal y como se expone a continuación.

Elemento/ instrumento	Ajustes
Observación en el aula	Para evaluar este aspecto se sugiere conservar la misma guía de observación utilizada en la primera etapa, la cual incluye la lista de cotejo y la rúbrica. De acuerdo a la experiencia del evaluador, en el diagnóstico, él mismo debe ajustar la guía según las necesidades.
Examen de conocimientos	<p>El instrumento para evaluar los conocimientos del profesor, deberá modificarse, puede llevar la misma estructura y formato de un examen, sin embargo, los reactivos deben ser distintos, diferentes, que abarquen las mismas u otras áreas de conocimiento. Por ningún motivo se aplicará el de la Primera Etapa, esto no sería formativo, sino repetitivo y memorístico.</p> <p>Para la elaboración de nuevos ítems, el Director deberá echar mano de su creatividad y sus conocimientos, cuidando siempre no caer en ambigüedades y tratar de hacer que el docente reflexione y se genere un conflicto cognitivo al momento de tratar de responder cada reactivo. Lo ideal es presentarle un reto, un desafío que implique echar a andar sus competencias. De ninguna manera se le deberán plantear preguntas que requieran de respuestas mecánicas y memorísticas; por el contrario, es recomendable exigir el uso y aplicación de razonamientos.</p>
Lista de cotejo para evaluar la planeación didáctica	Para esta tarea se sugiere que se utilice la misma lista de cotejo que se propone para la Primera Etapa. No se considera realizar modificaciones, sin embargo es flexible y queda a consideración del Director.
Escala para valorar las responsabilidades docentes	<p>La “Escala para valorar las responsabilidades docentes” no debe tener modificaciones, esto permitirá observar en qué medida se ha avanzado e incluso retrocedido respecto a la anterior evaluación.</p> <p>Es preciso que el Director utilice este instrumento como si fuera la primera vez que lo hace, con objetividad y profesionalismo, sin ir comparando los resultados del diagnóstico al momento de requisitar el actual, esa tarea la debe dejar para el final.</p>

Elemento/ instrumento	Ajustes
Escala de actitudes y valores	La “Escala de actitudes y valores” es un instrumento que se debe conservar para esta Segunda Etapa, por eso es indispensable que se aplique la misma que se propone para el diagnóstico. Seguramente se notarán cambios en las actitudes y valores de los docentes, los cuales se espera que sean positivos.
Coevaluación	Para llevar a cabo la coevaluación se recomienda que el directivo realice una programación de observación diferente a la que se aplicó en el diagnóstico, de tal manera que los docentes sean observados y enjuiciados por un compañero distinto, esto con la finalidad de obtener diversos puntos de vista y para que la experiencia sea más transparente y enriquecedora. Se puede utilizar la misma rúbrica, pero es decisión del Director ajustarla siempre y cuando sea con fines formativos que contribuyan a mejorar el proceso.
Opinión de los alumnos	<p>La opinión de los alumnos es muy importante, quizás es la que más cuenta sobre el desempeño de su maestro, pues son ellos quienes están día a día compartiendo el mismo espacio e interactuando entre sí con fines educativos.</p> <p>El instrumento denominado “Cuestionario para evaluar a mi maestro”, tanto su primera como su segunda parte, puede utilizarse en esta Segunda Etapa, es decisión del Director, tomando en cuenta la experiencia vivida en la Primera Etapa, modificar, agregar o quitar preguntas.</p>
Cuestionario a los padres de familia	Para llevar a cabo este proceso, de igual forma se propone que se utilice el mismo instrumento que se aplicó en el mes de octubre, el “Cuestionario para evaluar al maestro de mi hijo(a)”. Si es necesario debe ajustarse o aplicarse sólo a algunos padres de familia al azar, con el fin de recabar datos y tener evidencia del proceso evaluativo por parte de estos actores hacia el docente frente a grupo.

Elemento/ instrumento	Ajustes
Autoevaluación	En el proceso de autoevaluación, sugerimos que se aplique el mismo instrumento de la Primera Etapa, esto con la finalidad de que cada profesor reflexione sobre sus avances y retrocesos.

Tabla 35. Recomendaciones sobre los ajustes que se deben realizar a los instrumentos de evaluación para aplicarse en la Segunda Etapa.

Como se puede observar, para la Segunda Etapa de evaluación se proponen los mismos instrumentos con las mismas escalas empleados en la Primera, sólo con algunas modificaciones en algunos casos. Se consideran apropiados dichos instrumentos y como precisamente esta etapa es de seguimiento, se debe realizar un comparativo entre con los resultados del diagnóstico para averiguar en qué se ha mejorado y cuáles son los desafíos que se plantean.

Al no cambiar los instrumentos, se evita la carga administrativa para los directivos y se favorece el uso y manejo de los instrumentos propuestos, para que de esta manera se adquiera un dominio de los mismos por parte del evaluador y, se conozcan los aspectos a valorar por parte del evaluado, para poder mejorar en lo que se haya presentado debilidad en la Etapa Diagnóstica.

Al igual que en la Primera Etapa, en esta también se deben registrar los resultados en la Cédula de Evaluación, realizar el informe de resultados y llevar a cabo una retroalimentación, tal y como se describe en apartados anteriores de este documento.

7.14. TERCERA ETAPA. FINAL (JUNIO)

En esta etapa final, que también pudiera ser llamada de reflexión, se llevarán a cabo diversas acciones para obtener el resultado final de los profesores e identificar los elementos que deben fortalecer de su práctica docente. En un primer momento se calculará el promedio general de las dos etapas anteriores, lo cual pareciera que fuera un trámite meramente administrativo, sin embargo no lo es, pues la obtención de esto llevará al análisis y reflexión sobre la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes.

Como ya se expresó en el apartado de la Cédula de Evaluación, los resultados de la Primera y Segunda Etapa se promediarán para obtener el de la Etapa Final. Es de suma importancia que el Director tome especial atención a este procedimiento, pues deberá identificar el o los aspectos evaluados en que obtuvo menor y mayor puntaje cada maestro frente a grupo para indagar sobre las posibles causas.

La labor del Director deberá ir más allá de la simple obtención de promedios finales, su quehacer será ubicar el elemento o los elementos evaluados con puntaje más bajo (igual o menor que 5) para realizar una última intervención evaluativa y de enjuiciamiento a cada profesor. Así por ejemplo, si uno de sus maestros no aprobó uno de los elementos evaluados como el de la Intervención en el aula, será preciso que el directivo realice una visita al profesor en el aula y aplique una vez más la Guía de observación que se propone para la Primera y Segunda Etapa. Esto con la finalidad de identificar si la conducta persiste o existen evidencias de mejora por parte del profesor evaluado.

Una vez aplicado el instrumento de evaluación, el directivo deberá obtener el resultado final en dicho documento, el cual se deberá promediar con los otros dos adquiridos en octubre y febrero. Esto determinará si hubo o no avance, lo cual se deberá registrar en la Cédula de Evaluación en el apartado de Etapa Final (en lugar

de dos evaluaciones se promediarán tres). Será preciso aclarar esta situación en el apartado de observaciones colocando la leyenda “Se promedió con el resultado de una tercera evaluación igual a 8.0 (por ejemplo)”

Es muy importante que el Director evaluador sea siempre objetivo, que no trate de ayudar o perjudicar a un profesor. La evaluación se debe convertir en un proceso transparente y sumamente formativo.

La Cédula de Evaluación deberá ser validada con la firma del Director del plantel, asimismo se rubricará por el docente frente a grupo involucrado. Estas acciones preferentemente se deben ejecutar en el Consejo Técnico Escolar del mes de junio. De la misma manera se propone que se haga una reflexión con la elaboración de un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) por cada profesor.

El análisis FODA *“posibilita la recopilación y uso de datos que permiten conocer el perfil de operación de una empresa en un momento dado, y a partir de ello establecer un diagnóstico objetivo para el diseño e implantación de estrategias tendientes a mejorar la competitividad de una organización.”*¹⁵⁸

De acuerdo a José Luís Ramírez Rojas,¹⁵⁹ las variables del análisis FODA son:

- **Fortaleza:** Es algo en lo que la organización es competente, son aquellos elementos o factores que estando bajo su control, mantiene un alto nivel de desempeño.
- **Debilidad:** Significa una deficiencia o carencia, algo en lo que la organización tiene bajos niveles de desempeño y por tanto es vulnerable, denota una desventaja ante la competencia.

¹⁵⁸ José Luís Ramírez Rojas. Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas. México, Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana, 2009. Pág. 1

¹⁵⁹ Idem.

- **Oportunidades:** son las circunstancias favorables para la organización y pueden ser cambios o tendencias que se detectan y que pueden ser utilizados para alcanzar o superar los objetivos.
- **Amenazas:** circunstancias adversas que ponen en riesgo el alcanzar los objetivos establecidos.

El cuadro FODA que en seguida se muestra, se deberá elaborar por cada docente y exponer ante los demás compañeros e integrar uno de manera grupal tomando en cuenta el Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes vigente, de acuerdo a las Dimensiones del Perfil de Educación Primaria.

:

Dimensión	Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.				
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente.				
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.				
Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.				
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.				

Desde este panorama, la información recabada en el análisis FODA debe ser objetiva, flexible y pertinente; así como provocar cambios o ajustes en el proceso de desarrollo profesional. Las propuestas de mejora deben orientarse tanto a disminuir las debilidades, reforzar y mantener las fortalezas, a la búsqueda de oportunidades convenientes para mejorar los resultados de los profesores de la escuela, contribuyendo a ser más competentes.

Por su parte, el Director también deberá plantear al maestro de grupo sus debilidades y fortalezas de acuerdo al Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes vigente. Asimismo, puede echar mano de los diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria propuestas por Philippe Perrenoud.¹⁶⁰ Es preciso que sugiera a cada maestro tomar un curso de formación continua durante el receso escolar inmediato, en instituciones públicas o privadas, con la finalidad de desarrollar o fortalecer sus competencias. Incluso, si la escuela dispone de recursos, podría utilizarlos para organizar un curso para el colegiado, en verano, donde todos participen y se involucren en la tan atinada tarea de seguir aprendiendo y mejorando a lo largo de su vida como profesionales de la educación.

¹⁶⁰ Philippe Perrenoud. Diez nuevas competencias para enseñar. Op. Cit. Págs.12-13.

7.15. META-EVALUACIÓN

Finalmente, para el Modelo de Evaluación Transdisciplinar es indispensable llevar a cabo la metaevaluación, que es la evaluación del mismo proceso, de las técnicas e instrumentos de la evaluación aplicada. Como lo expresa Julio Pimienta, *“La reflexión y evaluación de la propia evaluación es algo que puede contribuir mucho a mejorar esta última si lo hacemos conscientemente. Con ello nos referimos no sólo a la evaluación de los instrumentos de evaluación, sino de todo el proceso efectuado.”*¹⁶¹

Es recomendable que en el Consejo Técnico Escolar del mes de junio, al finalizar el ciclo escolar, se someta a evaluación el mismo proceso evaluativo que se aplicó. Tanto el Director como los docentes pueden participar en este enjuiciamiento, para identificar las debilidades y fortalezas del Modelo de Evaluación Transdisciplinar y la forma en que se llevó a cabo.

Algunas preguntas que pueden guiar la reflexión pueden ser las siguientes:

- ✓ ¿Se realizó una correcta aplicación de la evaluación?
- ✓ ¿La evaluación estuvo organizada de principio a fin?
- ✓ ¿Los instrumentos de evaluación fueron adecuados?
- ✓ ¿Las técnicas empleadas por los evaluadores para la recogida de la información fueron adecuadas?
- ✓ ¿Los contenidos evaluados están apegados a la profesión docente?
- ✓ ¿Los contenidos evaluados son actuales, corresponden al currículum vigente y van de acuerdo a las nuevas disposiciones legales?
- ✓ ¿La evaluación fue justa, transparente y objetiva?
- ✓ ¿Los evaluadores fueron justos, honestos, objetivos y demostraron capacidad?
- ✓ ¿La duración del proceso evaluativo fue adecuado?

¹⁶¹ Julio Pimienta Prieto. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. Op. Cit. Pág. 47.

- ✓ ¿El sistema de puntaje fue apropiado?
- ✓ ¿La difusión de los resultados fue apropiada?
- ✓ ¿La retroalimentación fue formativa?

El número de preguntas se puede ampliar, queda a consideración del Director y el colegiado docente determinarlo. Las que se muestran en este trabajo sólo son un ejemplo a tomar en cuenta.

Estas preguntas son indispensables de ser analizadas entre el colegiado para valorar el proceso evaluativo. Es preferible que en un primer momento de manera individual cada docente escriba sus reflexiones y posteriormente las externe ante sus compañeros para que de manera grupal lleguen a conclusiones generales.

En este espacio de reflexión, derivado de la metaevaluación, todos los puntos de vista, comentarios y argumentos tienen que considerarse y tomarse en cuenta con la misma importancia, puesto que todos los docentes fueron partícipes de la evaluación, vivieron la experiencia y deben poseer conocimiento sobre el proceso, por tal motivo tendrán muy buenos elementos para someterla a juicio.

A partir de la metaevaluación, es recomendable realizar los ajustes necesarios al proceso evaluativo con la finalidad de corregir errores y mejorarlo para la siguiente etapa evaluativa.

7.16. REFLEXIONES FINALES

- La presente propuesta está encaminada para ser aplicada en escuelas primarias oficiales de la Zona Escolar N°205, de la Delegación Gustavo A. Madero, Ciudad de México, sin embargo no se descarta la idea de que pueda implementarse a todo el magisterio mexicano con funciones frente a grupo en nivel primaria, puesto que el diseño del Modelo de Evaluación Transdisciplinar cumple con los requisitos y su fundamento teórico y legal tiene los alcances para tal efecto.
- Este modelo evaluativo no es la panacea, no es la solución a todos los males, sin embargo tiene la finalidad de contribuir a la mejora continua del profesorado, permitir la reflexión sobre las prácticas escolares cotidianas y redireccionar el actuar docente. Su enfoque formativo está encauzado a favorecer la transformación de los maestros frente a grupo y con ello mejorar la calidad educativa.
- Este modelo es sólo una propuesta por lo que el llevarlo a la práctica es responsabilidad de quien lo ejecute, sólo se pide tener especial cuidado en su enfoque formativo transdisciplinar, seguir cada una de sus etapas, instrumentos, técnicas y procesos sin distorsionar la idea original.
- El profesor mexicano del Siglo XXI debe contar con elementos básicos para modificar su práctica docente, de lo contrario se estacionará en lo que hace años fue funcional pero que ahora ya es caduco. Es imprescindible, crear para innovar, evaluar para aprender y retroalimentar para reflexionar y transformar.

7.17. GLOSARIO DE TÉRMINOS

Para hacer más comprensible el lenguaje que se maneja en el presente Modelo de Evaluación Transdisciplinar, se entenderá por:

Autoevaluación: es un proceso de reflexión que permite a los docentes identificar sus debilidades y fortalezas tomando como referencia un perfil que deben cubrir en las funciones propias de su cargo.

Calidad de la educación: cualidad de un centro escolar o sistema educativo que cumple con las finalidades educativas en todos sus aspectos, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, eficacia y contribuye a la transformación de la sociedad para mejorar las condiciones de vida.

Cédula de evaluación: formato personalizado en el cual se registran los resultados obtenidos derivado de la aplicación de los diferentes instrumentos, para llevar un control sobre la evaluación y obtener un promedio anual que acredite la idoneidad o no de cada uno de los docentes frente a grupo.

Coevaluación: proceso valorativo en el que un docente enjuicia a su compañero de profesión de acuerdo a un perfil, parámetros e indicadores utilizando una escala.

Competencia: es la capacidad y habilidad para actuar ante un problema o una situación, de tal manera que mediante el uso de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales se le dé solución o se ejecute un plan de acción con ideas creativas e innovadoras que contribuyan a la mejora.

Director: es la figura que cumple las funciones de autoridad en un centro educativo de nivel primaria, y es quien se debe encargar de organizar y aplicar la evaluación a los docentes.

Docente frente a grupo: profesional de la educación que cumple funciones encaminadas a la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de competencias de los alumnos en un centro escolar.

Escala: sucesión ordenada de valores del menor al mayor o viceversa con el fin de medir e identificar el nivel de logro de una habilidad, conocimiento o competencia.

Evaluación: proceso sistemático, organizado y encaminado a obtener información a través del uso de diversos instrumentos y técnicas para definir a través del análisis y la reflexión si una persona es o no competente en una o diversas áreas del conocimiento.

Evaluación diagnóstica: proceso valorativo que se ejecuta al inicio del ciclo escolar para determinar en qué medida se cumple con un perfil e identificar el nivel de desarrollo de competencias.

Evaluación docente: proceso sistematizado e investigativo mediante el cual se recoge información verídica sobre las acciones de un docente en el uso de sus funciones, para contrastarla con un perfil establecido y determinar su idoneidad o no a través del análisis y la reflexión.

Evaluación final: proceso valorativo que se ejecuta al final del ciclo escolar para determinar en qué medida se cumple con un perfil, y de acuerdo al resultado se determina la idoneidad o no de un docente frente a grupo.

Evaluación formativa: proceso valorativo, sistemático y permanente, que tiene como finalidad identificar el grado de desarrollo de competencias de un sujeto con base a un perfil, no con la intención de sancionar, sino para reflexionar sobre las debilidades y fortalezas, y buscar vías de mejora continua.

Evaluación transdisciplinar: modelo encaminado a valorar en su globalidad las competencias de los docentes, tomando como base un perfil establecido en el marco legal. Está enfocado a evaluar al profesorado en todas sus áreas de conocimiento y potencialidades posibles.

Heteroevaluación: evaluación aplicada por parte del Director a sus docentes frente a grupo.

Idóneo: calificativo que se le da a un docente que cumple con el perfil establecido, después de habersele aplicado una evaluación transdisciplinar.

Instrumento de evaluación: documento diseñado y estructurado con fines evaluativos, en el cual se especifican indicadores de logro con base a un perfil, para verificar en qué medida se cumple con un conocimiento, habilidad o competencia al momento de ser aplicado, en relación con una escala previamente definida.

No idóneo: calificativo que se le da a un docente que no cumple con el perfil establecido, después de habersele aplicado una evaluación transdisciplinar.

Observación en el aula: acción propia de la investigación que implica el uso de los sentidos, sobre todo el de la vista y el auditivo, con la finalidad de recabar información, en este caso sobre el desarrollo de una clase en condiciones reales, para contrastarla con unos indicadores que den cuenta en qué medida se cumple con la función docente de acuerdo a un perfil.

Perfil: conjunto de características, cualidades, actitudes, aptitudes, valores y demás elementos pedagógicos, técnicos, didácticos y psicológicos que debe poseer un docente en el desempeño de sus funciones como profesional de la educación.

Planeación didáctica: diseño estructurado y organizado de cada uno de los elementos y acciones pedagógicas y didácticas encaminadas a propiciar la

enseñanza y el aprendizaje en el aula, reflejado en un documento elaborado antes de su ejecución, y que contempla los enfoques, contenidos, propósitos, materiales, recursos y entre otros aspectos relacionados con la educación.

Práctica docente: cada una de las acciones didácticas y pedagógicas ejecutadas por un docente dentro de sus funciones como profesional en un centro escolar.

Promedio anual: evaluación final reflejada con un número entero y un decimal que se obtiene como resultado de las evaluaciones parciales ejecutadas durante un ciclo escolar.

Propuesta: idea, plan, proyecto diseñado con la finalidad de resolver un problema, una situación o crear algo nuevo. Se caracteriza por ser original e innovadora.

Resultado de la evaluación: información cualitativa y cuantitativa arrojada como consecuencia del proceso evaluativo.

Retroalimentación: proceso de reflexión sobre los resultados de la evaluación, donde el evaluador hace explícitas las debilidades, fortalezas, áreas de oportunidad, alternativas de mejora, entre otros aspectos, ante su evaluado, haciendo de la evaluación una acción formativa.

Transdisciplinariedad: es una forma de organizar la materia de enseñanza donde la manera de abordar los contenidos es a través de las relaciones que existen entre los conocimientos de diferentes disciplinas, para verlo como un todo, pues todo está entrelazado.

BIBLIOGRAFÍA

AFSEDF. Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en el Distrito Federal. México, 2015.

BRAVO, Néstor. Competencias Proyecto Tuning-Europa, Tuning-América Latina. Bogotá, D.C. NHBS/MTC, 2007.

CASANOVA, María Antonia. Manual de evaluación educativa. 2ª Ed., Madrid, Editorial La Muralla S.A., 1997.

DELORS, Jacques., et al. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro. Madrid, Ed. Santillana, UNESCO, 1996.

DOF. Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México, 2011.

DOF. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, 1992.

DOF. Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. México, 2014.

DOF. Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México, 2013.

DOF. DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México, 2013.

DOF. Ley General de Educación. México, 1993.

GALLO, Víctor. Política Educativa en México. México, IFMC-SEP-Editorial Oasis S.A, 1966.

GARDUÑO, Tere. Cuaderno de Autoevaluación de las Competencias Docentes. México, Coordinación Sectorial de Educación Primaria, 2006.

GENTILE, Paola y Roberta Bencini. Construir Competencias. Entrevista con Philippe Perrenoud. Traducción, Luís González Martínez. Brasil, Nova Escola, 2000.

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México, 2013.

GOBIERNO FEDERAL y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Alianza por la calidad de la educación. México, 2008.

GOOD, Thomas y Jere Brophy. Psicología educativa contemporánea. México, McGraw-Hill, 1996.

HERNÁNDEZ, Roberto., et al. Metodología de la investigación. México, Mc Graw-Hill/ Interamericana de México, S.A. de C.V., 1991.

HERNÁNDEZ, Roberto., et al. Metodología de la investigación. 4ª Ed., México, Mc Graw- Hill/ Interamericana Editores, S.A. de C.V., 2006.

INEE. Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México, 2013.

LATAPÍ, Pablo. Política educativa y valores nacionales. México, Nueva imagen, 1980.

LEÓN-PORTILLA, Miguel. Pueblos originarios y globalización. México, El Colegio Nacional, 1997.

MARTÍN, Elena., et al. Avances y desafíos en la evaluación educativa. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana, 2012.

MARTÍNEZ, Felipe. Hacia un Sistema Nacional de Evaluación Educativa. México, Centro de Documentación sobre educación, ITESO, 2008.

MENDEZ, Ignacio., et al. El protocolo de investigación. Lineamientos para su elaboración y análisis. 2ª Ed., México, Trillas, 1990.

OCDE. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. México, 2010.

OCDE. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México. Paris, OECD Publishing, 2011.

PEDRAZA, David. Política de la educación en el México contemporáneo. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.

PERASSI, Zulma. La evaluación en educación: un campo de controversias. Argentina, Coediciones: Ediciones del Proyecto y Ediciones LAE, San Luís., 2008.

PERRENOUD, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. Madrid, Graó, 2004.

PERRENOUD, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. México, Quebecor World, Gráficas Monte Albán, 2004.

PIMIENTA, julio. Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México, Pearson Educación de México, S.A. de C.V., 2008.

POY, Laura. La evaluación, viacrucis, dicen maestros a Nuño. México, Periódico La Jornada, 2016.

RAMÍREZ, José Luis. Procedimiento para la elaboración de un análisis FODA como una herramienta de planeación estratégica en las empresas. México, Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas de la Universidad Veracruzana, 2009.

ROSALES, Carlos. Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos. Madrid, Narcea, S.A. De Editores, 2009.

SEP. Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México, 2011.

SEP. Centros de Maestros. Un acercamiento a su situación actual. México, 2003.

SEP. El enfoque formativo de la evaluación. México, 2012.

SEP. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo. México, 2012.

SEP. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. México, 2012.

SEP. Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. México, 2013.

SEP. Observación en el salón de clase a partir del sistema de observación Stallings. Manual y guía de usuario. Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase. México, 2011.

SEP. Plan de Estudios 2011. Educación Básica. México, 2011.

SEP-CNSPD. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica. México, 2016.

SEP-CNSPD. Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes y Propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. México, 2014.

SEP-CNSPD. Etapas, aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. México, 2015.

SEP-SNTE. Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales. México, 2011.

TAHAN, Malba. El hombre que calculaba. México, Noriega Editores, 1990.

UNESCO. Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. República de Corea, 2015.

UNESCO. Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Nueva York, 1990.

UNESCO. Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Francia, 2000.

VERA, Lamberto. Rúbricas y lista de Cotejo. Puerto Rico, Departamento de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Ponce, 2010.

WEISS, Carol H. Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción. 3ª Ed., México, Editorial Trillas. 2008.

REFERENCIAS DE INTERNET

ENCICLOPEDIA LIBRE UNIVERSAL EN ESPAÑOL. Archivo: Localización de DF.

En

[http://enciclopedia.us.es/index.php/Archivo:Localizacion_de_DF_en_M%C3%A9xico.png]. México. Página consultada el 21 de enero de 2017.

GAM. Página oficial. En [<http://www.gamadero.gob.mx/>]. México. Página consultada el 06 de febrero de 2016.

GONZÁLEZ, Julia. Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. En [<http://www.unideusto.org/tuningeu/>]. España. Education and Culture. Socrates-Tempus. Página consultada el 30 de noviembre de 2016.

INEE. ¿Qué es el INEE? En [<http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee>] México. Página consultada el 24 de enero de 2016.

INEGI. Sistema para la Consulta del Cuaderno Estadístico Delegacional de Gustavo A. Madero, Distrito Federal. En [<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cem08/estatal/df/m005/default.htm>]. México. (Página consultada el 13 de febrero de 2016).

OCDE. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2012. En [<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-mexico-ESP.pdf>]. México. Página consultada el 30 de enero de 2016.

ROBLES, Leticia. Sacarán del salón a maestros burros; tendrán 3 oportunidades para aprobar examen. En

[<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2013/08/16/913853#view-1>]. México.
Periódico Excélsior. Página consultada el 31 de marzo de 2016.

WIKIPEDIA. Gustavo A. Madero (Ciudad de México). En
[[https://es.wikipedia.org/wiki/Gustavo_A._Madero_\(Ciudad_de_M%C3%A9xico\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Gustavo_A._Madero_(Ciudad_de_M%C3%A9xico))].
México. Página consultada el 31 de enero de 2016.

WIKIPEDIA. Proceso de Bolonia. En
[https://es.wikipedia.org/wiki/Proceso_de_Bolonia]. México. Página consultada el 17
de septiembre de 2016.