

UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICO-SOCIAL DE LOS ENTRAMADOS QUE SE HAN CREADO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE¹

Ángel Díaz-Barriga²

La falta de una tradición en evaluación en el país y, la apuesta a una forma de evaluar (la psicométrica) suponiendo que es la única posible y la más adecuada, impidió pensar o definir otras opciones, en el plano técnico, en el análisis de opciones de posibilidad e incluso en un estudio de costos. Lo que anuló la opción de analizar otras alternativas para realizar la evaluación del desempeño docente con la finalidad de que ésta cumpliera con sus finalidades sustantivas: proveer de información formativa al docente para mejorar su práctica educativa, generar confianza en los evaluados para permitir que desde su profundo sentido profesional se comprometieran con los cambios que reclama la realidad educativa actual y, por ende, mejorar el funcionamiento del sistema educativo mexicano obteniendo mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos, en su formación para las necesidades del siglo XXI y en la potenciación de sus capacidades individuales y su formación integral.

La política educativa actual ha realizado una apuesta importante para la mejora del sistema educativo, la cual se ha apoyado en la construcción de un sistema nacional de evaluación, pero las acciones que se derivan de esta política no han estado a la altura de la complejidad del reto de construir un sistema de evaluación propio de las ciencias de la educación y de las necesidades del sistema educativo. Un sistema de evaluación que acompañe el trabajo docente, que cumpla principalmente con una función formativa, que posibilite una tarea reflexiva sobre la práctica docente, que no sea considerada como punitiva, ni calificadora del desempeño. La experiencia docente muestra que un alumno, al que permanentemente se le coloca en situación de fracaso, tiende a desalentarse en su continuidad en los estudios. Ante esta situación la perspectiva didáctica recomienda que se muestre a los estudiantes que sí pueden, que analicen donde están sus deficiencias y se les invite a realizar un esfuerzo que les permita superarlas, esto es convertir el error en reto de aprendizaje. (Freinet 1963; Imbernón, 2010). Lamentablemente, esto no se ha hecho con la evaluación docente, prácticamente se ha conformado un sistema de evaluación bajo el imaginario de que el trabajo docente es deficiente, que su preparación es inadecuada y que su compromiso con sus estudiantes es bajo. Tema que es parcial si uno revisa el conjunto del desempeño de los más de 1 millón cuatrocientos mil docentes del país.

Apostar por una política de evaluación reclama reconocer que se transita por un camino complejo, un camino que se enfrenta a una tradición muy cerrada en el país, pues prácticamente el sistema de exámenes a gran escala opera como un sistema cuantitativo y única alternativa de evaluación. Por otra parte, el manejo de los datos cuantitativos no ha sido el punto de partida, como en otras naciones de Ica creación de talleres docentes de reflexión sobre los resultados que los alumnos obtienen en los exámenes a gran escala nacionales e internacionales. Pues se tiene que

¹ Trabajo presentado en el Foro “A tres años de la Reforma en materia Educativa”. Instituto Belisario Domínguez del Senado de la República

² Investigador Emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. IISUE-UNAM

reconocer que toda mejora en el trabajo del aula requiere de que los docentes se comprometan con un cambio.

De ahí, que la construcción de un sistema de evaluación y, en particular de evaluación de docentes, reclame un esfuerzo colectivo, en el que participen los responsables institucionales de esta tarea, los expertos en medición, los especialistas en didáctica y en evaluación educativa y, por supuesto los docentes. Dada la magnitud de esta tarea es necesario explorar los intereses y preocupaciones de los diversos grupos involucrados. Implica considerar la posibilidad de "jugar" "probar" "aplicar", diferentes opciones de evaluación en consideración de: la poca experiencia en esta materia, la diversidad de condiciones y formas en las que las escuelas viven y de los perfiles y formas de trabajo de cada una de las figuras involucradas. No opera la misma forma de evaluación para un Asesor Técnico Pedagógico, que a un profesor de educación física, de preescolar, primaria o secundaria. Es necesario reconocer que la tarea docente es siempre singular, aún en el espacio de la misma escuela y por supuesto completamente distinta si se toma como referencia un espacio mucho más amplio dado los distintos ámbitos sociales, económicos y culturales del México actual. Los conceptos que emanan de la formación inicial se van reconfigurando de acuerdo al contexto y ambiente pedagógico en que cada docente desempeña su labor, una examen que supone que todos ellos manejan la misma literatura educativa parte de un supuesto incorrecto. Un manejo común de literatura se puede exigir al docente que egresa de su formación inicial, pero un docente con años de servicio se ha visto obligado a enriquecer su bagaje académico con literatura educativa que le permita adecuar su trabajo a las condiciones de su desempeño. Pensar, como lo sugieren las actuales guías de examen que conocer el pensamiento de Perrenoud (2012), por citar un autor, sirve para preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, en zonas urbanas de clase media, en zonas urbanas marginales, o bien en escuelas de maestros unidocentes y bidocentes, en telesecundarias. Lamentablemente esta es la ilusión con la que construyen estos instrumentos.

Ciertamente la premura de tiempo con la que se ha implantado la evaluación del desempeño ha orillado a que ésta no se realice de la mejor manera posible y, que más bien esté generando una serie de consecuencias colaterales no previstas, que no se pueden negar. Hay desconfianza, incertidumbre, angustia, un sistema que se vive como impositivo (*"si Ud no se evalúa pierde el empleo"*)³, un tiempo excesivo para *"prepararse para la evaluación, en detrimento no sólo del tiempo que se dedica a la vida familiar, sino en detrimento de la atención a los alumnos"* (Los docentes que hemos entrevistado así lo reconocen). Una obtención de un puntaje como resultado de la evaluación que no constituye un acto de retroalimentación del docente, sino más bien de liberación *"por cuatro años no tendré que sufrir esta pesadilla"* afirman los docentes entrevistados.

³ Este y todos los testimonios que se presentan en el texto forman parte de las 37 entrevistas que hasta este momento hemos realizado con docentes que presentaron la evaluación de desempeño 2015. Estos docentes son de diversas entidades federativas, entre las que se encuentran: Chiapas, Hidalgo, Estado de México, Ciudad de México, Tlaxcala, Oaxaca, y Guerrero por el momento. Todos los testimonios a los que se hace referencia se colocaran entre comillas y con cursivas

1. Reconocer errores secundarios de la evaluación del desempeño docente, para ocultar las fallas sustantivas

Si se revisa la ruta que ha seguido la evaluación del desempeño docente, sobre todo después de su aplicación en 2015, se encuentra que ha sido difícil para el INEE, para la autoridad educativa y para otros sectores de la sociedad reconocer diversos errores que se han cometido, la mayoría de ellos secundarios, razón por la cual se considera que “son problemas de instrumentación”, en detrimento del reconocimiento de los errores sustantivos, esto es de aceptar que las Etapas, aspectos, métodos e instrumentos utilizados en la evaluación 2015 no permiten conocer y evaluar el desempeño docente. De ahí surgen dos posiciones frente a la evaluación del desempeño. (Ver Anexo 1)

La posición dominante que encabeza el INEE y la SEP es que los errores cometidos en la elección de estas etapas, métodos e instrumentos son atribuibles a la operación de dicha evaluación y que por lo tanto pueden ser subsanados paulatinamente. Mientras que la segunda posición, argumentada por parte de investigadores en temas educativos, en particular analistas de políticas públicas, especialistas en evaluación y en el estudio de la profesión docente, consideran que se debe realizar una revisión y adecuación a las leyes secundarias de la reforma elaboradas en 2013 (Ley del INEE y Ley del Servicio Profesional Docente) que permita realizar una evaluación del desempeño docente que contribuya al mejoramiento de su desarrollo profesional.

Las argumentaciones que se dan en ambas posturas se originan en un distinto reconocimiento del problema. La primera posición sostiene que el problema consiste en mejorar los procedimientos empleados, se funda en una visión contradictoria que el INEE asumió desde el año 2014, en donde se negó a obtener evidencias directas del trabajo docente en el aula. “Es la única forma de evaluar el desempeño, lo declararía su presidente hasta el 16 de julio de 2016”. (Schmelkes, 2016), pero ante lo costoso de la misma –agregó- se optó por un examen.

Desde el año 2014 el INEE había reconocido, en voz de la directora de evaluación docente Yolanda Leyva que la evaluación del desempeño docente implica contar con instrumentos que permitan tener contacto directo y, no tangencial, con su trabajo en el aula, lo que significa contar con un portafolio de evidencias, observaciones y entrevistas al docente en su medio de trabajo y entrevistas a quiénes están directamente vinculados con el trabajo de cada docente. (Poy, 2014). Lo que significa que la evaluación del desempeño sólo la puede realizar un par evaluador, esto es, un docente que tenga más de cinco años de experiencia en el trabajo en el aula, en un grupo similar al de docente evaluado. De esta manera para ser par evaluador se requiere contar con experiencia de trabajo en primer o segundo grado de primaria o de primero o segundo de secundaria para evaluar el desempeño de los docentes en esos niveles. Sin negar la dificultad que ello implica, esta evaluación de pares se pudo apoyar en los profesores que actualmente tienen un nivel alto en carrera magisterial (c, d y e), así como en los docentes de las materias prácticas profesionales de aquellas escuelas normales que cumplen con determinados indicadores académicos, pues la normal tiene una experiencia más que centenaria en la evaluación en el aula para formar docentes. Las

adecuaciones que se tendrían que realizar serían en el formato de evaluación (obviamente sin tomar en cuenta el método Stallings (que promueve el Banco Mundial) (Banco Mundial s/f)⁴ y, en el empleo de un método de autoconfrontación para realizar la entrevista al docente, así como la capacidad de realizar entrevistas a otros involucrados en la tarea educativa. La experiencia internacional en este sentido puede ser muy enriquecedora para esta actividad.⁵

Asumir la ruta de aplicar un examen de conocimientos ha orillado a una defensa extrema de este instrumento que sólo puede medir conocimientos y ciertos procesos intelectuales, pero que no da cuenta del desempeño docente. Es preocupante que la perspectiva que se observa en el horizonte en este momento, sea sólo mejorar las preguntas del examen, buscar que sean más pertinentes y que respondan a los parámetros mínimos que la psicometría demanda de estos instrumentos (determinar el índice de dificultad y el poder de discriminación), sin reconocer que el problema fundamental está en la tabla de especificaciones con la que se construyen los reactivos y en la corriente o corrientes educativas que se asumen para concebir una buena docencia. El examen, por sí mismo, es excluyente del dominio didáctico que se requiere para enfrentar situaciones tan diferentes como las que se presentan en los diferentes grupos escolares de una escuela y entre la gran diversidad que existen en las diferentes escuelas mexicanas. El examen va en ruta contraria a los postulados del *Modelo Educativo 2016* que ha presentado recientemente la SEP, en donde se enfatiza la necesidad de construir ambientes de aprendizaje, de abandonar el conocimiento enciclopédico, de impulsar autonomía curricular.

Ha sido difícil y ha sido un proceso muy lento el que ha llevado al INEE, a las autoridades educativas y al Congreso a aceptar que la evaluación del desempeño debe tener cambios. En sólo una ocasión la presidente de la Junta de Gobierno del INEE ha declarado que lo mejor sería hacer ajustes a la ley, la mayor parte del discurso institucional del INEE ha sido que los errores se deben a un procedimiento mal aplicado, que es responsabilidad de otras instancias. Esto es, ante los problemas que generados en la forma como se realiza la evaluación del desempeño docente, las deficiencias son atribuibles a otras instancias: entre ellas a la Coordinación del Servicio Profesional

⁴ El método Stallings se está ya aplicando en el entrenamiento de supervisores, consiste en un registro mecánico de acciones docentes cada 5 minutos, inspirado en una visión de control de tiempos y movimientos. Su origen se encuentra en el Estado de California en los años setenta y ha sido ampliamente criticado y abandonado en el lugar de origen. Tiene una diferencia sustantiva con la observación del trabajo de aula que se realiza desde la materia Práctica Docente en las escuelas normales o desde la visión etnográfica de la observación educativa.

⁵ Me refiero a la experiencia que el Ken Bain reporta en el libro: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* de entrevistas en forma grupal a los estudiantes que toman un curso con un profesor, o bien a la propuesta que ha desarrollado, entre otros Frédéric Yvon para utilizar el método de auto-confrontación en la observación docente, entre los que puedo mencionar Analyser l'activité enseignante Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation, de Frédéric YVON y Frédéric SAUSSEZ, Présés de l'université de Laval, 2010; 2. Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities de Vanina Mollo, Pierre Falzon, Applied Ergonomics 35 (2004) 531–540, Paris, 2004; 3. EL MÉTODO DE AUTO-CONFRONTACION: EVALUACIÓN, CAMBIO Y VALORACIÓN DE LOS SISTEMAS DE SIGNIFICADO PERSONAL de Hubert J. M. Hermans, University of Nijmegen, Rev. Psicopatol. Psicol. Clin.1996; 4. Jacques Theureau UMR6599 CNRS/UTC, Centre Pierre Guillaumat, 60206 Compiègne SELF CONFRONTATION INTERVIEW AS A COMPONENT OF AN EMPIRICAL AND TECHNOLOGICAL RESEARCH PROGRAMME

Docente y la SEP, instancias a las que se señala que no tenían las bases de datos adecuadas, que no proporcionaron la información de manera oportuna, que no ofrecieron los equipos de cómputo adecuados, que contrataron al CENEVAL, que el examen se realizó en condiciones adversas (y hasta hostiles) y con una duración excesiva. El INEE también ha reconocido que no fue adecuado el tiempo para subir evidencias a la plataforma y, que es un absurdo que no hayan permitido ingresar con el plan de estudios a las sedes donde se aplicó el examen y lo que llaman los instrumentos de respuesta construida.

En ningún momento el INEE ha asumido que los errores de la evaluación del desempeño docente se deben también a decisiones que debió tomar el Instituto, pues en términos de la Ley de Servicio Profesional Docente le corresponde “Definir los procesos de evaluación” (Art 7-I), así como “Expedir los lineamientos [...] para llevar a cabo las funciones de evaluación” (Art 7 II) y “Aprobar los elementos, métodos, etapas e instrumentos para llevar a cabo la evaluación del Servicio” (Art 7-VIII). Lo que significa que el INEE es responsable, de los elementos sustantivos con los que se realizó la evaluación docente, esto es, de haber aprobado los instrumentos de respuesta construida Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales (documento no tomado en cuenta en la evaluación); Expediente de Evidencias, Planeación Argumentada, así como de haber aprobado la presencia del CENEVAL en la elaboración del examen de conocimientos y competencias didácticas y el examen complementario de inglés. Estos dos últimos instrumentos que permiten medir conocimientos de los docentes, pero no su práctica, mientras que las primeras evidencias aportan sólo elementos tangenciales del desempeño docente, que no necesariamente se refieren al mismo. Esto es el INEE es responsable de tomar la decisión de no realizar observaciones en el aula, ni entrevistas para conocer el desempeño docente en su contexto real.

La segunda posición, la que demanda que la evaluación del desempeño se realice a partir de observaciones en el aula realizada por pares evaluadores, se encuentra en argumentos que los estudiosos de políticas públicas, de la profesión docente y de la evaluación desde la perspectiva de las ciencias de la educación han venido esgrimiendo desde que se aprobaron las leyes y, con mayor énfasis a partir del conflicto magisterial. Estos actores demandan que la evaluación del desempeño se realice desde una perspectiva comprehensiva de la evaluación, la cual busca aportar elementos para contar con información que permita generar procesos de explicación/comprensión de un aspecto de la educación. Entender una situación como el desempeño docente para realizar un análisis con cada docente que permita responder a preguntas tales como: ¿a qué se debe esta situación?, ¿Cómo se tendría que mejorar en el corto y mediano plazo? Y ¿cuáles son las acciones que debo realizar en un plan de mejora?. Algunos autores la denominaron evaluación iluminativa (Parlet-Hamilton, 1972), otros la definimos como evaluación en el marco de la comprensión de situaciones educativas (Díaz Barriga, 1982). En todo caso, la escuela de pensamiento de evaluación formativa (Scallon, 1988) enfatiza totalmente este aspecto, incluso lo sobrepone a la evaluación que califica a los sujetos, sin desconocer el papel de ésta y plantea que la única forma de promover la reflexión sobre las acciones educativas es impulsar la confianza en el acto de la evaluación. Confianza que en este momento no existe en el magisterio y que no se puede imponer por decreto, ni por declaraciones sobre la bondad del acto de evaluar.

Docentes, Investigadores y expertos en evaluación hemos señalando el absurdo de la aplicación de un examen de conocimientos, mal elaborado y mal calibrado, que en ningún caso mide el desempeño docente. Haciendo énfasis que la evaluación docente en otros países, no parte de la aplicación de un examen, *sino de la observación en el aula*. Señalamos que es absurdo plantear una evaluación de cerca de un millón cuatrocientos mil docentes cada cuatro años, pues esto origina que esta tarea se realice de manera precipitada e inadecuada. Mencionamos que es necesario conocer con mayor detalle los criterios que se toman en cuenta para la evaluación. Por ejemplo: hasta donde sabemos en las entrevistas que hemos podido realizar a directivos y a evaluadores, encontramos que los directivos llenaron un documento de cumplimiento de responsabilidades profesionales que más bien es una lista de cotejo, con algunos comentarios complementarios, mismos que finalmente fueron desechados.

Mientras que los evaluadores –en realidad los que calificaron los instrumentos llamados de respuesta construida- fueron reclutados de profesionales de muy diversas disciplinas, pero sin experiencia docente, en ocasiones profesionales que en su momento estaban desempleados, incluso algunos recién egresados de sus programas de formación profesional o de posgrado. Ellos fueron los responsables de calificar, más no evaluar, el trabajo de los docentes. A estos evaluadores se les proporcionó un entrenamiento a partir del empleo de una rúbrica, misma que no se conoce, pero que tiene más cercanía con una lista de cotejo. Ante esta situación el docente no sabe contra qué indicador fue calificado su trabajo, la rúbrica para hacerla más accesible al manejo de la cantidad de datos que había que concentrar (más de 130 mil docentes) fue reducida a una lista de cotejo, con pequeñas observaciones.

La evaluación del desempeño como se está realizando en este momento lejos de contribuir a mejorar el desempeño, lejos de ofrecer una información que retroalimente el trabajo docente tiene un carácter clasificador: insuficiente, suficiente, bueno o destacado (y en algún caso no se sabe cuál es la razón excelente). Por el contrario, por lo menos en la investigación que estamos realizando desde el seminario de investigación en didáctica de la UNAM, los docentes viven el proceso de evaluación desde que son notificados como una agresión, como el riesgo de perder su empleo o perder lo más significativo de su contrato: trabajar con los alumnos, afirman *“que no fueron contratados para tareas administrativas, sino como docentes”*; angustia e incertidumbre es la vivencia común que caracteriza a los docentes que presentaron la evaluación del desempeño. No porque como de manera sofista la autoridad educativa haya expresado en los medios de comunicación *“que los docentes evaluados manifestaron defender su derecho a ser evaluados”*, sino que se presentaron ante el riesgo de perder su empleo. Lo que esta en juego es la forma de ganarse la vida, es su profesión. El sofisma del derecho sólo fue empleado por las autoridades, ante alguien que no tiene condiciones para defenderse.

En la ley actual un docente que tuviese 35 años de servicio profesional sería sujeto a por lo menos 13 evaluaciones, cuestión que no se demanda a ninguna profesión. La primer lista donde se publican los resultados que obtuvieron los docentes (anexo 2) no les permite ni siquiera inferir el criterio que se utilizó para determinar el puntaje asignado.

De ahí que los especialistas consideremos que es necesario reformar las leyes secundarias, para que el INEE cumpla con su responsabilidad de elegir el método único que permite evaluar el desempeño docente, esto es la observación de un par académico en el aula, para que esta actividad no se realice con la precipitación e improvisación con la que se está llevando a cabo, sino con la responsabilidad teoría, técnica y ética que demanda la evaluación de un trabajo profesional. No puedo dejar de mencionar que en el caso del sistema de evaluación chileno este par académico debe mostrar que ha trabajado al menos cinco años en el nivel educativo en el que va a realizar la evaluación, además de haberse destacado en su trabajo docente y asumir el compromiso de que en el siguiente ejercicio de evaluación será sujeto de la evaluación. [http://www.docentemas.cl/docentes04_evaluadores.php]

2. Los conflictos que emanan de la ley

Las actuales leyes, en particular la Ley del Servicio Profesional Docente, en los hechos limita la autonomía constitucional que se le concede al INEE. Mientras el INEE elabora la prueba PLANEA y coordina su aplicación en las entidades federativas, en el caso de la evaluación del desempeño docente el INEE aprueba Etapas, aspectos, Métodos e instrumentos del proceso de evaluación, que propone la Secretaría de Educación Pública según lo establece la Ley de Servicio Profesional. (Art 10- IV). Aunque el artículo 7-1 de la Ley establece que al INEE le corresponde “definir los procesos de evaluación”, esos procesos incluyen Métodos e instrumentos. Además de ello, en esta decisión de la SEP se realizaron diversas exigencias a los docentes mientras en unos niveles educativos presentaron tres evidencias, en otros se les pidieron cuatro e incluso a los de media superior se les consideró que si habían acreditado un modelo del diplomado que se ofrece para este sistema sólo presentarán dos evidencias.

Un tema por demás relevante es la confusión que se encuentra en la ley entre evaluación medición, “pensar para medir” recomendaba hace más de 50 años Bachelard (2004)

La Ley de Servicio Profesional establece en su artículo 4 inciso IX que para efectos de la ley se entiende por “Evaluación del desempeño: la acción de *medir* la calidad y resultados de la función docente...” Por su parte el art 6 de la ley del INEE señala “la evaluación a la que se refiere la presente ley consiste en 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”, tema que vuelve a repetir en su artículo 25 “...El instituto diseñará y realizará *mediciones* y evaluaciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema educativo...”

Lo que significa que la ley se posiciona dentro de las corrientes que existen en la teoría de la evaluación en la corriente de corte más cuantitativa y productivista, en la perspectiva psicométrica que es dominante en el país. Perspectiva que enfatiza productos en vez de procesos, que reconoce lo que es cuantificable y, de ahí, infiere elementos sobre los procesos que acompañan

el trabajo docente, generando una calificación (insuficiente, suficiente, etc) que no corresponde a la realidad del desempeño profesional.

En la formulación de ambas leyes (del INEE y del Servicio Profesional), no hubo una consulta con especialistas para su formulación, no se escuchó la voz del magisterio, pues aunque se hayan tenido intercambios con la CNTE, ellos no representan la visión en conjunto del magisterio. Apresuramiento e inexperiencia en el tema de la evaluación, en sus escuelas de pensamiento y en el conocimiento de la enorme diversidad que caracteriza el sistema educativo mexicano es el rasgo que más sobresale en las leyes aprobadas. De ahí, múltiples dificultades en su instrumentación y los conflictos que se han generado a partir de ella. Así como las ausencias significativas que tiene.

El establecimiento de un documento denominado *Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño* ha sido otro de los grandes conflictos conceptuales que emanan de la ley, ha sido concebido como una camisa de fuerza que se impone al desempeño docente, sin reconocer la complejidad que implica la resolución de las múltiples situaciones que se enfrentan en la tarea educativa. Se pudieron acudir a otras denominaciones *Marco de la buena enseñanza* (Chile), *Estándares de desempeño docente* (Canadá). Pero al formular Perfil, parámetros e indicadores de desempeño se cometieron dos errores significativos.

- a) No se hizo una valoración de la docencia como profesión que tiene saberes y habilidades específicas, no se analizó la dificultad de poder describir cada una de estos elementos ante las diferentes realidades educativas que hay en el país y ante la complejidad que implica trabajar con grupos de estudiantes, que en cada caso demandan una respuesta particular. No es fácil determinar cuáles son los rasgos más significativos del trabajo docente. La ley y las argumentaciones que se han realizado a partir de ella han contribuido por el contrario a demeritar la imagen social de la docencia. Al grado que la matrícula de las escuelas normales ha disminuido significativamente desde que la Ley se estableció
- b) El documento no diferencia estadios de una profesión: Huberman (1990) propone cuatro estadios en la profesión docente: Novato, consolidado, maduro y de salida. Estos desempeños se encuentran asociados al tipo de competencias profesionales que se pueden mostrar en un momento dado. El concurso de ingreso (traducido en un examen de conocimientos) con base en ese Perfil elabora reactivos que guardan relación no sólo con lo que se espera de un docente que inicia su desempeño profesional, sino que incluye temas de liderazgo escolar y con el manejo de las normas en la escuela, ambos temas más propios de la función directiva. Lo que en este examen se denomina la exploración del comportamiento ético y de valores profesionales en realidad queda reducido al conocimiento de la normatividad educativa, tema muy lejano de la pretensión del instrumento. En un estadio inicial bastaría con que el docente mostrase conocimiento de la disciplina, conocimiento psicopedagógico y conocimiento curricular.

En este mismo sentido es inadecuado que la ley determine que un docente en su etapa inicial debe presentar una evaluación al año de ser contratado. (Ver anexo 3. Preguntas del simulador del examen de un año de experiencia docente). Una evaluación, que en realidad es examen muy

parecido al que presentó para su ingreso no aporta información significativa sobre su desempeño. Esta situación es contraria a la que señala la literatura especializada en el tema que plantea que para los docentes noveles conviene realizar un trayecto de evaluación formativa de tres años, antes de realizar una evaluación de carácter sumativo (Soar, Medley, Coker, 1983)

La *Ley del Servicio Profesional no diferencia entre docencia* en preescolar y primaria y, la docencia en secundaria y bachillerato. Pues en el primer caso se requiere de conocimientos específicos no sólo sobre el currículo y la didáctica, sino también sobre las etapas de desarrollo infantil e inicio de la pubertad, así como la forma de trabajar particularmente con los diferentes grupos de edad que van de los 3 a los 12 años. En este sentido la Ley desconoce de facto el papel que las escuelas normales han tenido en el país, su trayectoria en la formación de docentes de educación pre-escolar y primaria, al mismo tiempo desconoce, que sólo en las escuelas normales se realiza desde el primer semestre un contacto con la escuela y con el aula, a través de la asignatura práctica escolar, que permite al estudiante tener una experiencia directa con las situaciones de docencia. Con la aplicación de este punto de la Ley en donde el egresado de cualquier profesión de educación superior puede postular como profesor de educación preescolar o primaria se ha desalentado el ingreso a las escuelas normales y se ha fomentado que el Estado Mexicano deje a su suerte a estas instituciones, en donde claramente hasta la fecha, no ha propuesto un programa de trabajo que permita su fortalecimiento académico. Por el contrario, en el documento *Modelo Educativo 2016*, sólo pide que exista “sinergia entre las Universidades y las Escuelas Normales”. Por demás está reconocer que las escuelas normales tienen una práctica más que centenaria de realizar observaciones en el aula en el trayecto de formación de sus estudiantes.

Por su parte, el ingreso de diversos profesionistas a la docencia en secundaria y bachillerato es una práctica arraigada en el país, si bien, también se ha olvidado que hasta los años setenta del siglo pasado a los profesionistas que ingresaban a trabajar en este nivel educativo se les pedía que cursaran un año de nivelación pedagógica en las escuelas normales superiores con la finalidad de que adquirieran una formación en el campo de la didáctica y en el conocimiento del adolescente.

3. Los problemas técnicos de la evaluación del desempeño

1. Un *examen mal elaborado*, tanto en contenido como en la parte técnica. Algo que caracterizó el debate técnico sobre los test en el INEE entre 2002 y 2012 fue su crítica a la forma como CENEVAL construyó técnicamente sus test, hoy la evaluación del desempeño se apoya en lo que hace el CENEVAL el INEE no se puede escudar en que fue la SEP la que lo contrató porque finalmente el INEE aprueba los instrumentos

Un examen no mide el desempeño, mide conocimientos, pero sólo mide los conocimientos que el examen establece como referencia, esto es, no mide los conocimientos sobre la disciplina educativa o sobre el trabajo docente. La disciplina educativa (didáctica, currículum, psicología del aprendizaje, psicología de la infancia y adolescencia, uso didáctico de las tic,) es una disciplina blanda, sus saberes se modifican permanentemente, un buen desempeño docente se puede realizar desde muy diferentes corrientes de pensamiento didácticas, psicológicas y educativas, por ejemplo: una tendencia freinetiana, freiriana, constructivista, con apoyo de las tic, la perspectiva francófona de

Meirieu, Perrenoud y Maurice Tardiff. Lo mismo sucede y, sea dicho entre paréntesis con el tema competencias, en el mismo se pueden identificar por lo menos siete enfoques diferentes (Frade y Tobón sólo forman parte de una corriente dentro de este campo). Las distintas perspectivas de desarrollo de la comunidad/educación; rural/educación indígena (propuestas bilngües e interculturales para el medio rural o para escuelas unitarias o bidocente). Esto significa que *hay muchas formas de ser docente*. México requiere preguntarse ¿qué docente necesita, para una diversidad de situaciones didácticas?. Pero al mismo tiempo, esto significa que el docente no puede convertirse en una enciclopedia de los diversos temas, corrientes y escuelas de pensamiento educativo o alguien que puede aplicar principios didácticos (construidos para una realidad específica desde su experiencia) para construir situaciones o ambientes de aprendizaje. Si un docente obtiene menos de 100 puntos en este examen (insatisfactorio) lo único que se puede inferir es que no domina los conocimientos de la bibliografía que se desprende de la guía para preparar el examen, pero ni siquiera se puede afirmar que no tenga conocimientos didácticos, ni psicopedagógicos, etc. Y menos se puede derivar que su práctica docente (la cual se desconoce completamente) sea inadecuada. Cómo expresó un docente en las entrevistas “*no saben como resuelvo los conflictos con mis estudiantes*”. La realidad del trabajo docente sólo se puede identificar en observando su trabajo en el aula por parte de un par docente

2. *Se han desvirtuado los principios técnicos de elaboración de un reactivo*. En la construcción del actual examen de desempeño que elabora el CENEVAL tenemos evidencia de que las instrucciones que se dan a quiénes formulan las preguntas del examen son inadecuadas. En la investigación que estamos realizando, hemos logrado entrevistar no sólo a docentes que presentaron la evaluación 2015, sino a algunos profesionales que participaron en la elaboración del examen y en la calificación de los tres instrumentos. En los testimonios que tenemos con respecto al examen ha salido la expresión “*las instrucciones que nos da el CENEVAL es: hagan el reactivo lo más confuso posible*”, los maestros entrevistados dejan constancia de esta confusión que se encuentra en cada reactivo. Esta forma de dar la instrucción a quien construye un examen es una deformación del planteamiento técnico que establece que cada distractor de un reactivo debe ser tan verosímil como los que lo acompañan. Si un distractor no funciona el examen no discrimina y no se puede determinar su índice de dificultad. En este caso el reactivo debe ser eliminado, tema que cuestioné en mi estudio de 1982: “Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia” (Díaz Barriga, 1982). Dado que esta visión de los test parte del postulado que una vez que se crea una trampa, hay que asegurarse que un buen porcentaje de quienes resuelve el examen se equivoquen en la respuesta.

3. *El mecanismo de calificación de los instrumentos es completamente confuso* Los docentes no tienen claridad sobre la forma por la cual obtuvieron el puntaje que les es asignado. La forma como se han establecido los puntos de corte para definir insatisfactorio o satisfactorio, bueno y destacado se basan en un arbitrario técnico. (Díaz-Barriga, 1982)⁶

⁶ El término *arbitrario* lo construí para diferenciarlo de arbitrariedad. Arbitrario guarda relación con una decisión técnica que se toma para asignar una calificación. En el caso chileno se trabaja en función de 4

El modo de calificar presenta muy diversos problemas. En los instrumentos que llaman de respuesta construida ha trascendido que los que califican difícilmente pueden entender el contexto, que no son pares académicos, los calificadores son: profesionales que no tienen empleo, profesionales que no tienen experiencia en trabajo docente, en ocasiones recién egresados sin práctica profesional. Se les da una rúbrica que desconocemos, pero hasta donde hemos averiguado se parece a una lista de cotejo que se pueda cuantificar fácilmente. (Lo relevante es la cuantificación).

La forma de calificar utilizada por el CENEVAL es una mezcla de una estrategia derivada de *evaluación con referencia a una norma* y con *referencia a un criterio* (el más alto puntaje en el primer caso y el desempeño esperado en el segundo). Esto significa que en la asignación de puntajes se mezclan dos arbitrarios, pero que son completamente desconocidos para los docentes que son calificados. En estricto sentido los profesores no reconocen su actividad en el puntaje asignado. La construcción de la calificación final sobre 1600 puntos⁷ se realiza de tal manera que la persona calificada no pueda conocer donde estuvieron sus aciertos y errores, ni cuáles fueron las razones por las que se obtuvo dicho puntaje. Cada evidencia (que pueden ser 2, 3 o 4) se califica sobre 170 puntos, siendo 100 el mínimo aprobatorio de cada una. Caso contrario quedaría calificado su desempeño como insatisfactorio. Si tomáramos esta referencia al que calificaron 3 evidencias lo máximo que pudo obtener son 510 puntos y los que les calificaron 4 evidencias (esto es los que además presentaron examen de inglés, su máximo puntaje sería de 680.⁸

Sin embargo la calificación final que se entrega al docente se realiza sobre la base de 1600 puntos, siendo en este caso 1000 el mínimo para obtener suficiente. Lo que no queda claro es como convierten 510 puntos o 680, en 1600. Lo que resulta claro es que el empleo del algoritmo que emplee el CENEVAL para asignar esta calificación tiene como finalidad de que el evaluado no pueda tener la certeza sobre donde estuvieron sus deficiencias y cómo se construyó la evaluación. De ahí que los docentes reclamen conocer los criterios con los que fueron calificados.

Sin embargo, lo más delicado es que el examen no evalúa el desempeño. (El INEE lo reconoce, pero ha afirmado que la estrategia de observar el aula era muy costosa y difícil)

4. Lo que se deriva de la investigación que estamos haciendo con docentes que presentaron evaluación del desempeño 2015

evidencias: autoevaluación 10%, portafolio de evidencias 60%, entrevista del par evaluador 20% e informe de terceros (director y supervisor) 10%. Estas asignaciones de porcentajes constituyen un ejemplo de arbitrario.

⁷ Esta información fue construida con los datos que ofreció la Consejera del INEE, Margarita Zorrilla (2016)

⁸ No nos informan que hicieron con los profesores de enseñanza media superior a quiénes les consideraron la calificación que habían obtenido en el diplomado de PRODEMS, en particular en el módulo de planeación didáctica. Pues estos docentes sólo presentaron el portafolio de evidencias y el examen de conocimientos. La planeación argumentada no les fue exigida tomando como resultado el documento de acreditación del módulo. Lo cual además hace que este ejercicio de evaluación sea inequitativo en los distintos niveles de trabajo docente.

Múltiples temas sobresalen de la investigación que estamos realizando a docentes que presentaron la evaluación del desempeño. Estamos en una etapa de realización de transcripciones, de tal manera, que no puedo en este momento ofrecer una interpretación completa de los hallazgos de dicho estudio. Sin embargo, como un adelanto de ello me permito presentar los primeros temas que saltan a la vista con los docentes entrevistados. Deseo aclarar que hemos entrevistado a docentes que obtuvieron diversos resultados: satisfactorio, bueno y destacado.

1) El primer tema que sobresale en las entrevistas, presentarse a la evaluación generó: *miedo, angustia e incertidumbre*. Temas que se refieren al proceso de evaluación, los profesores manifestaron no saber a que se iban a enfrentar y, en particular, desconocer los criterios con los que iban a ser evaluados. Afirman desconocer como fueron calificados lo que el INEE denomina instrumentos de respuesta construida, ni conocer las características de la rúbrica empleada, que como hemos afirmado se asemeja más a una lista de cotejo. (El INEE no ha publicado ningún ejemplo de las rúbricas empleadas);

Este miedo, angustia e incertidumbre también fueron resultado de enfrentarse a las consecuencias de la evaluación, fuese por no presentarse, algunos refieren que consultaron abogados quienes finalmente les recomendaron presentarse al examen, o por salir insatisfactorios, aunque utilizan la expresión reprobados. La consecuencia de ello sería perder el empleo o ser desplazados de su función docente. Pero también muestran preocupación de ser exhibidos ante sus compañeros, alumnos o padres de familia. Directamente expresan *“me sentí humillado, cuando en la reunión de padres de familia me preguntaron cuál fue mi calificación”*.

Manifiestan desconcierto por desconocer el mecanismo por el cual fueron seleccionados para ser evaluados, así como con respecto de las condiciones con las que se realizó este acto. También hubo docentes que manifestaron haber tenido problemas de salud (presión alta) como consecuencia del proceso al que fueron sometidos. Todos reconocieron que durante los meses que pasaron entre que fueron notificados (en muchas ocasiones de manera informal) de que serían evaluados y el día del examen vivieron con una tensión constante.

Estamos ante una situación en donde claramente la evaluación se considera como una sanción, un castigo y donde no se tiene confianza en el acto que se realiza. Lo punitivo no está sólo en las consecuencias, sino en todo el proceso de evaluación que se está realizando.

b) Un segundo tema que emerge en las entrevistas en la *cantidad de problemas técnicos*. Estos quizá son los más reconocidos, problemas con la plataforma y con los tiempos que tuvieron para subir las evidencias. Manifiestan que se les informó que serían evaluados cuando ya había concluido el curso escolar y no tenían las evidencias que se solicitaban, unos incluso reconocen que inventaron las evidencias, otros que tuvieron que ir a localizar a los alumnos a sus casas y unos más que incluso les pagaron a los estudiantes para que realizaran una práctica de laboratorio porque ya había concluido el curso.

Señalan que la cantidad de datos de contexto que les solicitan, datos sociodemográficos que pueden obtener el INEGI, datos de la vivienda del alumno y de su ambiente familiar y datos de los intereses

de cada uno de los estudiantes-caso que tuvieron que presentar fueron excesivos, y que en el trabajo cotidiano escolar no los pueden obtener. En realidad son datos propios de un trabajador social y no de quién se desempeña como docente. Llama la atención que no se les formulen preguntas sobre el ambiente pedagógico de la escuela, sobre el funcionamiento del consejo técnico escolar, ni sobre como el tema que trabajan forma parte de la estructura del plan de estudios.

Consideran que el examen de conocimientos no permite conocer en realidad como es su desempeño en el aula, que está centrado en situaciones ficticias que no corresponden a la realidad del trabajo docente. La preguntas más comentada fueron las de como enfrentar que un alumno tenga piojos, inundación de la escuela y otras similares. Ante esto argumentan, *“los docentes no trabajamos en función de las normas escritas en diversos acuerdos que emite la SEP, sino en función de lo que nuestros alumnos requieren. No somos enciclopedias”*

Con respecto a la planeación argumentada consideran absurdo que no se les permitiese tener el plan de estudios a la mano, pues se la tarea exigía memorizar su contenido, señalan que es excesiva la información que se solicita en las diez preguntas que se formulan en la planeación argumentada y, que este modelo de planeación definitivamente no lo pueden realizar de manera cotidiana en su labor docente. Enfatizan este modelo no refleja como planeo su clase que no lo podrían realizar de manera cotidiana en su salón de clases.

Pero lo más delicado, es que consideran que para poder realizar las actividades previas al día del examen tuvieron que cancelar su vida personal, en caso de tener hijos pedirle a su pareja que los atendiera e incluso señalan que durante los días de clase les dejaban hacer un ejercicio a sus alumnos mientras realizaban un resumen o alguna actividad relacionada con el proceso de evaluación que estaban enfrentando.

c) Un tercer tema que aparece se refiere a la *objetividad y claridad en el proceso de calificación*. Genera desconfianza no conocer los tópicos con los que serán evaluados, no conocer la rúbrica ,ni la lista de cojeto o los criterios que fueron empleados para su calificación. Manifiestan extrañeza ante los resultados obtenidos, pues algunos docentes formaron círculos de estudio, practicaron y analizar las planeaciones argumentadas que elaboraron en la etapa de preparación, señalan que mientras unos de los miembros del círculo obtuvieron altos puntajes otros obtuvieron bajos puntajes, con lo cual atribuyen la diferencia de calificación al evaluador que asignó la calificación. Esto refuerza que no conocen cuáles fueron las razones de esta situación.

Afirman *“sólo conozco un puntaje que no me dice nada de mi práctica docente”*. También muestran desconfianza hacia la validez y solvencia profesional de quien realizó la calificación, dudan de su experiencia docente, dudan si en realidad se trata de un par evaluador.

d) Un cuarto problema se refiere a considerar que este ejercicio *no es una evaluación del desempeño docente*. Afirman que en el proceso realizado en 2015 *“se puede saber que conocimientos tienes”, “se puede saber si pueden trabajar una planeación argumentada de memoria”,* pero enfáticamente afirman *“no conocen mi práctica docente, no conocen como resuelvo los conflictos con mis estudiantes”*.

e) Como elementos colaterales al proceso de evaluación consideran que prepararse para este ejercicio *demandó de la inversión de mucho tiempo*. Algunos afirman *“cancelé mi vida personal y mi vida familiar, busqué un lugar donde encerrarme para estudiar y preparar todo lo que se me solicitaba”, “tuve que dedicar entre 2 y 4 horas diarias a esta actividad”*. Algunos claramente manifiestan que no sólo descuidaron a su grupo familiar, sino también que tuvieron que desatender de alguna manera el trabajo con sus estudiantes en sus horas de clase. Manifiestan que *“llegaban al salón, les ponían a hacer un ejercicio, mientras ellos realizan una lectura, trabajaban con una evidencia, ensayaban una planeación”*.

f) A todos los entrevistados se les preguntó *cómo les gustaría ser evaluados*. Hay una gran coincidencia en sus respuestas, en donde aparecen tres elementos: *“Que fuera un evaluador par”, “un evaluador que conozca lo que es ser docente”*; también señalaron con claridad *“que vayan y me observen en el salón de clases, que vean como trabajo con mis alumnos”*; unos más señalaron *“que les pregunten a mis alumnos sobre mi forma de trabajar”*.

g) Debo señalar que varios docentes manifestaron que *hay una ausencia en la ley que establezca, por una parte un mecanismo para revisar si les corresponde ser evaluados*. En este caso afirmaron que una vez que se les notifica que deben presentarse a la evaluación no existe una instancia que resuelva problemas específicos que tendrían que ser considerados para no presentarse a la evaluación. Los denominan causas de fuerza mayor: una enfermedad, un embarazo, estar en proceso de jubilación, o sencillamente no tener la antigüedad estipulada para ser evaluado. Otros docentes manifestaron claramente violaciones a sus derechos humanos, como presentarse a la evaluación a la semana de haber sufrido una cesárea. En este caso la docente manifestó *“me presenté para no perder mi plaza, pero no pude estar todo el tiempo requerido, me retiré antes, salí insatisfactorio pero conservé mi plaza”*.

5. Lo que se requiere

La evaluación del desempeño docente no puede oponerse a la dignidad social que reclama la profesión docente. No se puede continuar con una línea de descalificación a la mayoría de los docentes que trabajan en nuestro sistema educativo. En este sentido presento las siguientes propuestas.

Es necesario impulsar un modelo de evaluación que parta de la confianza, pues es el elemento central para que realmente se constituya en un elemento de reflexión que posibilite mejorar el trabajo docente.

1. Es necesario realizar adecuaciones a la Ley del INEE y a la Ley del Servicio Profesional Docente, escuchando las voces de los docentes del país, de los especialistas en investigaciones sobre profesión docente y sobre evaluación desde las ciencias de la educación.

2. La ley requiere abrir el espacio para una evaluación real, no para una medición. Ciertamente lo cuantificable tiene su atractivo, pero un número, sobre todo cuando se establece con un arbitrario

no refleja una práctica educativa. ¿Por qué 100 puntos es satisfactorio y 99 no?, ¿Qué diferencia hay entre hacer el punto de corte de satisfactorio en 110, 105, 100, 95 o 90? Este esquema empleado claramente confunde al evaluado pues no tiene claridad de donde está la falla en su desempeño, por eso propongo que la ley ELIMINE EL TERMINO MEDICIÓN en toda su glosa, propongo que se ELIMINE EL TÉRMINO APLICADOR. Ambos remiten a la existencia de un examen que mide conocimientos pero no desempeño.

3. Propongo que la ley estipule con toda claridad que la evaluación del desempeño docente DEBE REALIZARSE POR PARES EVALUADORES que tengan experiencia en el área y nivel educativo donde van a evaluar. Estos pares evaluadores se pueden elegir de aquellos docentes que tienen nivel c, d y e en Carrera Magisterial.

4. Propongo que la ley con toda claridad exprese que la evaluación del desempeño se realizará a través de OBSERVACIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN EL AULA Y DE ENTREVISTAS UTILIZANDO EL MÉTODO DE AUTOCONFRONTACIÓN a los docentes observados.

5. Propongo en este sentido que la ley establezca con claridad que NO SE PUEDE EVALUAR EL DESEMPEÑO DOCENTE MEDIANTE UN EXAMEN DE CONOCIMIENTOS. Observar en el aula, no aplicar exámenes de ninguna clase. Observar con métodos propios de la perspectiva didáctica, claramente se tiene que decir no al método Stallings que está recomendando el Banco Mundial y que se está trabajando en algunas entidades con supervisores escolares.

6. Propongo que la ley deje claro que el INEE tiene obligación de dar a conocer su guía de entrevista, su guía de observación (la cual debe ser construida desde una perspectiva didáctica) y en caso de emplear rúbricas sus ejemplos de rúbricas que no sean listas de cotejo.

7. Propongo que la retroalimentación del trabajo docente se ofrezca directamente al docente y que se entregue un pequeño informe al Consejo Técnico Escolar, pues es en el Consejo Técnico donde se deben trabajar los asuntos referidos a la mejora del trabajo escolar. El INEE tendría que generar criterios para que el Consejo Técnico Escolar a partir de los resultados de la prueba PLANEA, o PISA en su caso, más los resultados de la evaluación docente, elabore un proyecto de mejora con metas viables a corto y mediano plazo. Para ello se puede apoyar en la supervisión escolar y en algún mecanismo de revisión estatal y/o nacional que permita verificar la viabilidad de estas metas. (Díaz-Barriga, 2016)

8. Propongo que se establezca un sistema diferencial para la evaluación de docentes de acuerdo a las etapas de su vida profesional: novato, consolidado, maduro y de salida. Y que se establezca con claridad en que momento de la vida profesional un docente, ya no debe ser evaluado, porque es claro que cumple con los requisitos necesarios para desempeñar profesionalmente su labor. En alguna etapa profesional el docente debe tener seguridad laboral.

9. Propongo que un docente que ha ingresado al servicio, no sea evaluado al primer año del mismo, menos que sea evaluado con un examen que no se refiere para nada de su desempeño. El Consejo Técnico Escolar debe ser la instancia en donde se genere el acompañamiento a este docente.

Tradicionalmente en las escuelas los docentes con mayor experiencia suelen dar buenos consejos a los que están iniciando su labor.

10. Dada la experiencia cuantitativa y psicométrica que caracteriza a los sistemas de evaluación mexicanos, propongo que se elimine de la ley la obligación de ser evaluado cada 4 años. Esto significa evaluar a un docente que permanezca en el sistema por 35 años en más de 10 ocasiones. Hagamos de la evaluación una práctica sólida, consistente y cualitativa. Aceptemos que se llevará más tiempo evaluar a 1 millón 400 mil docentes en el país. Pero hagamos una evaluación bien hecha y no algo completamente apresurado y deficiente.

11. Propongo que la ley establezca la obligación del INEE de informar sobre diversos aspectos que se refieren a la evaluación docente. Por ejemplo, sabemos que la UNESCO entregó en el mes de marzo de 2016 un informe sobre las observaciones que hizo al ejercicio en el 2015. Los docentes evaluados y los docentes del país, los investigadores y la sociedad tenemos derecho a conocer el contenido de dicho informe.

12. Propongo establecer un mecanismo que permita pro el cuál se establezca autonomía académica a las escuelas normales que reúnan determinados indicadores, para que puedan determinar sus planes de estudio de manera independiente a la federación. Darles el trato que se concede a las Facultades Universitarias que formulan sus planes de estudios, creando una instancia nacional donde éstos sean aprobados, pero impulsando la sana competencia académica entre las distintas instituciones formadoras de docente.

13. Propongo que el formato para los concursos de director y supervisor de modifique, se elimine el examen y en su caso se establezca la necesidad de que los aspirantes a tales cargos: tengan determinada experiencia en el trabajo docente, hayan obtenido determinadas calificaciones en el programa carrera magisterial o un equivalente y presenten un programa de trabajo para la escuela o para el ámbito de supervisión escolar al que aspiran. Mientras que el INEE establezca un mecanismo para formar un jurado evaluador que analice los proyectos presentados, su viabilidad y relevancia y se entreviste con los postulantes para declarar un vencedor del concurso. Estos jurados pueden estar integrados por directores o supervisores que tengan un reconocimiento en el medio escolar del sistema educativo mexicano.

14. Propongo que el INEE se comprometa a tener seminarios de trabajo del tema evaluación educativa con académicos especialistas en docencia y en evaluación que representen diversas escuelas y corrientes de pensamiento.

Finalmente concluyó con una frase construida por los docentes que resume el sentido de esta presentación: EVALUACIÓN SÍ, PERO NO ASÍ

Referencias bibliográficas

Bachelard, G (2004) *La formación del espíritu científico*. México, Siglo XXI

Díaz-Barriga, A (1982) "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones para la docencia" en revista *Perfiles Educativos*, no 15. México, CISE-UNAM pp 15-37 [http://132.248.192.201/seccion/perfiles/1982/n15a1982/mx.peredu.1982.n15.p16-37.pdf]

Díaz-Barriga, A (2016) "Evaluación formativa y profesión docente. Conflicto de visiones" en *La evaluación docente en México*. México, Fondo de Cultura Económica, INEE, OEI, 2016, pp 139-176

Freinet, C (1973) *Técnicas Freinet para la escuela moderna*. México, Siglo XXI

Imbernón, F (2010) *Las invariantes pedagógicas y la pedagogía de Freinet cincuenta años después* Barcelona, Grao

Huberman, M (1990) "Las fases de la profesión docente. Prescripción y descripción" en *Curriculum. Revista de Investigación, Teoría y Práctica Educativa*. Dialnet [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.vi sualiza&articulo_id=2638]

Parlett, M. Y Hamilton, D. (1972). "Evaluation and Illumination". Reprinted in Tawney, D. (1976). *Curriculum Revaluation Today. Trends and Implications*. London: McMillan.

Perrenoud, P (2013) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes*. Barcelona, Grao

Poy, L "Sin la diversidad requerida, evaluación 2015 al desempeño docente, dice el INEE" *Periódico La Jornada*. México, 25 junio 2014

Scallon, G (1988) *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion*. Québec, Les presses de l'université Laval

Schun, A-Adelman, E (s/f) *Realidación de observaciones de clases. Manual y guía del Usuario. Guía e instrumento para la medición del tiempo de instrucción en la clase. Adaptada por Proyectos del Banco Mundial desde el sistema de Observaciones Stallings. Banco Mundial* [http://upnmorelos.edu.mx/2013/documentos_descarga_2013/fuentes_informacionMEB/MEB065%20Stallings%20Classroom%20Obs%20Manual%20Spanish%20FINAL.pdf]

Soar, Medley, Coker (1983) "Teacher evaluation: A critique of currently used methods" *Phi Delta Kappa International* [http://www.jstor.org/stable/20386992?seq=1#page_scan_tab_contents]

Zorrilla, M (2016) "La complejidad del proceso de calificación de la evaluación del desempeño docente". *Blog de Nexos* [http://educacion.nexos.com.mx/?p=194]

Referencias mesográficas

Ministerio de Educación “Evaluadores pares”
[http://www.docentemas.cl/docentes04_evaluadores.php]

ANEXO1

Cuadro 1: El largo proceso para reconocer los errores en la evaluación del desempeño docente 2015

Medio y fecha	Persona que declara	Declaración
Periódico La Jornada 23 marzo 2014	Sylvia Schmelkes. Presidente del INEE	Lo ideal es que dos evaluadores acudan para observar dos veces por semana, para conocer contexto y realizar entrevistas con docentes, directores y padres de familia. Pero probablemente eso se pueda hacer hasta 2016
Periódico La Jornada, 25 junio 2014	Yolanda Leyva. Directora de Evaluación de docentes INEE	La evaluación 2015 No serán diversos debido a la cantidad de maestros y las condiciones para aplicarlas. Evaluar el desempeño requiere de autoevaluación, portafolios de videncias, observación en el aula entrevistas al director, padres de familia, exámenes, grupos focales. Analizar el impacto que tiene la infraestructura, el mobiliario escolar, el entorno social y la diversidad étnica y cultural
Congreso Nacional de Investigación Educativa 18 noviembre 2015. Mesa redonda sobre el INEE con todos los integrantes de la Junta de Gobierno	Eduardo Backoff. Miembro de la Junta de Gobierno del INEE	El miembro de la Junta de Gobierno del INEE reconoce que las preguntas del examen de desempeño que se aplicó a los docentes durante su evaluación no calibrado y no reúne los criterios técnicos de un test de acuerdo a la teoría del test
	Sylvia Schmelkes. Presidente de la Junta de Gobierno del INEE	El INEE no contrató al CENEVAL, fue la Coordinación del Servicio Profesional Docente de la SEP
INNE, 17 diciembre 2015	Comunicado de Prensa 41	Reconoce errores de logística en la evaluación del desempeño. Ninguno imputable al Instituto: <ul style="list-style-type: none"> • Fue difícil Coordinación Servicio Profesional docente (SEP) integrar lista definitivas • Se avisó a docentes con poco tiempo para subir evidencias • Hubo fallas en entrega de claves, generó tensión en docentes • Dificultades técnicas en las sedes (algunas sedes condiciones poco propicias resguardadas por fuerza pública Al mismo tiempo propone <ul style="list-style-type: none"> • Los análisis de estas situaciones ayudarán a mejorar la evaluación
Periódico La Jornada 3 de marzo 2015 Presentación de resultados de evaluación	Sylvia Schmelkes. Presidente de la Junta de Gobierno	Maestros evaluados se sintieron violentados Los estados no tenían buenas bases de datos Hubo fallas en la plataforma electrónica y en los equipos Errores en la aplicación de exámenes que no correspondían a la especialización del sustentante
Blog de Nexos, 16 de marzo de 2016	Margarita Zorrilla, Miembro de la Junta de Gobierno del INEE	Publica ensayo bajo el título “La complejidad del proceso de calificación de la evaluación del desempeño” <ul style="list-style-type: none"> • Se construyeron 58 exámenes de opción múltiple, 18 para básica y se elaboraron 14 rúbricas • Cada instrumento (3 o 4) se calificó de 60 a 170 puntos (100 el mínimo aprobatorio). Los profesores de inglés presentaron un examen adicional

		<ul style="list-style-type: none"> • Informa que la calificación global, se hizo una nueva escala de 800 a 1600 (Mínimo para aprobar 1000) • No explica como $170 \times 3 = 510$ o $170 \times 4 = 680$ se convierten en 1600
Periódico La Jornada 24 junio 2015	Juan Carlos Tomero Hicks Miguel Barbosa Huerta Senadores de la República	<p>Los senadores se pronunciaron a favor de modificar la reforma: Es una página en construcción y si los maestros o cualquier otro de los actores tiene alguna recomendación estamos dispuestas a recibirlas (Romero Hicks)</p> <p>Deben hacerse modificaciones necesarias. Habría más que un legislador que asumiría como suyas las propuestas de la propia CNTE porque no se trata de una reforma inamovible (Barbosa Huerta)</p>
Periódico Excelsior. 14 julio 2015	Aurelio Nuño, Secretario de Educación Pública	<ul style="list-style-type: none"> • Se revisará la evaluación del desempeño para mejorarla, hacerla más justa, pertinente y más útil • En 45 días presentará un nuevo esquema modificando proceso de calificación, publicación de resultados, guías académicas y presentación de evidencias. • La evaluación ha traído malestar • Se trata de contextualizar, mejorar acreditación de evaluadores, perfección bases de datos y plataforma, comunicación y presentación de resultados
Periódico Reforma, 16 julio	Sylvia Schmelkes. Presidente de la Junta de Gobierno del INEE	<ul style="list-style-type: none"> • Los ajustes estarán en las manos del INEE • Los maestros piden que se mejore el contenido • La reforma tiene que estar abierta a corregirse
Periódico La Jornada, 18 de Julio	Sylvia Schmelkes, Presidente de la Junta de Gobierno del INEE	<ul style="list-style-type: none"> • Hay cosas que se podría mejorar de la ley [...] pero creemos que en este momento el ejercicio se tiene que centrar en qué se puede hacer sin la necesidad de modificarla” “La única forma de saber como se desempeña un maestro es observándolo en el aula [...] pero cuando nos metimos a los números y a la logística que implicaba capacitar evaluadores [...] vimos que no era posible por eso diseñamos instrumentos cualitativos”
Periódico El Nacional	Gilberto Guevara. Miembro de la Junta de Gobierno del INEE	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el principio se hicieron mal las cosas • Mala definición del documento Perfil Parámetros e Indicadores de desempeño • Ni la SEP ni el SNTE hicieron bien las cosas • Hubo mucha presión, se obligó a la rapidez, se creó una estructura absurda y sobre la marcha de la evaluación • Se puso al frente un administrador • Se contrató al CENEVAL, sin experiencia en educación básica, lo hicieron más y de carrera

Elaboración propia, con diversas fuentes

ANEXO 2. Los docentes no saben cómo se construyó su resultado

Función:	DICENTE
Tipo de Evaluación:	EDUCACIÓN PREESCOLAR
Sostenimiento:	Federal

Grupo de desempeño	Resultado Global	Resultados por etapa de evaluación del desempeño							
		Expediente de evidencias de enseñanza		Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos				Planeación didáctica argumentada	
		Nivel de desempeño	Puntuación total en el instrumento	Nivel de desempeño	Puntuación total en el instrumento	ÁREA I	ÁREA II	Nivel de desempeño	Puntuación total en el instrumento
Destacado	1513	N IV	126	N IV	113	76	37	N IV	124
Destacado	1483	N IV	121	N IV	111	67	44	N IV	124
Destacado	1435	N IV	126	N III	106	73	33	N IV	113
Destacado	1426	N IV	116	N III	108	82	26	N IV	119
Destacado	1422	N IV	121	N IV	111	72	39	N III	110
Destacado	1417	N IV	116	N IV	112	74	38	N IV	113
Destacado	1417	N IV	114	N IV	113	79	34	N IV	114
Destacado	1413	N IV	126	N III	109	76	33	N II	105
Destacado	1413	N III	110	N III	106	83	23	N IV	124
Destacado	1413	N IV	117	N III	109	76	33	N IV	114
Destacado	1409	N IV	119	N III	110	76	34	N III	110
Destacado	1404	N IV	126	N II	105	67	38	N III	107
Destacado	1404	N IV	126	N I	99	70	29	N IV	113
Destacado	1404	N IV	113	N III	109	82	27	N IV	116
Destacado	1400	N IV	121	N III	110	78	32	N III	106
Destacado	1400	N IV	126	N III	106	75	31	N II	105
Bueno	1389	N III	111	N IV	114	80	34	N III	111
Bueno	1389	N III	110	N III	110	75	35	N IV	116
Bueno	1389	N III	106	N III	106	78	28	N IV	124

Bueno	1379	N III	111	N IV	111	76	35	N IV	113
Bueno	1379	N IV	119	N III	108	77	31	N III	108
Bueno	1379	N IV	117	N IV	111	73	38	N III	107
Bueno	1379	N IV	116	N III	106	67	39	N IV	113
Bueno	1379	N IV	121	N III	106	77	29	N III	108
Bueno	1379	N IV	121	N IV	111	70	41	N II	103
Bueno	1368	N IV	113	N IV	114	69	45	N III	107
Bueno	1368	N IV	113	N II	105	85	20	N IV	116
Bueno	1358	N IV	117	N II	105	72	33	N III	111
Bueno	1358	N III	110	N III	110	75	35	N IV	113
Bueno	1358	N IV	121	N IV	111	78	33	N II	101
Bueno	1358	N III	110	N IV	113	76	37	N III	110
Bueno	1347	N III	110	N III	106	89	17	N IV	116
Bueno	1347	N III	107	N IV	111	74	37	N IV	114

Informe individual de resultados

DATOS DEL PERSONAL EVALUADO

Nombre: Función:

Folio: Tipo de evaluación:

CURP: Centro de Trabajo:

RESULTADO DE LA EVALUACIÓN

Puntuación obtenida

1379

Grupo de desempeño

Bueno

CRITERIOS PARA DETERMINAR EL GRUPO DE DESEMPEÑO

Grupo de desempeño

Suficiente
Bueno
Destacado

Rango de puntuaciones
en la escala global
(800 a 1600 puntos)
al menos 1000 puntos
al menos 1200 puntos
al menos 1400 puntos

CRITERIOS PARA LA SUFICIENCIA EN LA EVALUACIÓN

El docente con un resultado suficiente en el proceso de evaluación será aquel que cumpla con los siguientes criterios:

- 1) Haya presentado todas y cada una de las etapas que son consideradas para efectos de calificación
- 2) Obtenga, al menos, el nivel de desempeño II (N II) en por lo menos dos de las tres etapas que integran la calificación global
- 3) Obtenga al menos 1 000 puntos en la escala de calificación global

CRITERIOS PARA EL RESULTADO DE LAS ETAPAS DE EVALUACIÓN

Etapa	Niveles de desempeño			
	N I	N II	N III	N IV
EEE	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 106 pts	al menos 113 pts
ECCDA	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 106 pts	al menos 111 pts
PDA	menos de 100 pts	al menos 100 pts	al menos 106 pts	al menos 113 pts

RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa	Nivel de desempeño
Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza (EEE)		No se reportan puntuaciones por área	121	N IV
Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos (ECCDA)	A1	70	111	N IV
	A2	41		
Etapa 4. Planeación didáctica argumentada (PDA)		No se reportan puntuaciones por área	103	N II

(ECCDA)
A1: INTERVENCIÓN DOCENTE
A2: AMBIENTE S PARA EL APRENDIZAJE

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa
Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza (EEE)		No se reportan puntuaciones por área	121

En esta etapa, usted alcanzó el nivel de desempeño:

N IV

DICTAMEN INDIVIDUAL

La **Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza** tiene como finalidad evaluar el análisis y la reflexión que usted hizo de los trabajos realizados por sus alumnos como evidencia de su práctica de enseñanza.

Con base en los resultados obtenidos en esta Etapa, usted se encuentra en el **Nivel IV**, lo cual significa que:

- Describe con detalle las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos para su práctica docente.
- Describe con detalle las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.
- Analiza los propósitos educativos de Educación Preescolar y los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para lograr una práctica docente efectiva.
- Analiza las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir de un amplio conocimiento de los enfoques didácticos de los campos formativos de Educación Preescolar.
- Justifica la elección de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente, para el logro de los propósitos educativos de Educación Preescolar.
- Utiliza ampliamente los resultados de evaluación de sus alumnos con fines de mejora de sus aprendizajes.
- Utiliza ampliamente los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.

A partir de lo anterior es deseable que usted:

Siga enriqueciendo su conocimiento sobre las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos para su práctica docente, y sobre el conocimiento de las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.

Continúe con el ejercicio cotidiano del análisis de los propósitos educativos y los contenidos de aprendizaje del currículo vigente, para su práctica docente y con el análisis de las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir de los enfoques didácticos de los campos formativos de Educación Preescolar.

Mantenga la elección pertinente de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente, para el logro de los propósitos educativos de Educación Preescolar.

Continúe utilizando la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos con fines de mejora y continúe utilizando los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.

En esta página se muestra el dictamen individual correspondiente al nivel de desempeño logrado en esta etapa. En la siguiente página aparecen los descriptores generales correspondientes a cada nivel de desempeño.

NIVEL I

El docente tiene dificultades para describir el diseño de una situación de aprendizaje y justificar los propósitos educativos que se planteó alcanzar con la misma, demuestra escaso conocimiento de las características del desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos, y de las características del entorno familiar, social y cultural que se vinculan a los procesos de aprendizaje.

Tiene baja capacidad para proporcionar argumentos acerca de la selección de los contenidos educativos para el desarrollo de las situaciones didácticas y para incorporar los conocimientos previos de los alumnos, así como para promover la búsqueda de la información en diferentes fuentes y medios en sus estrategias de intervención docente, y tiene dificultades para incorporar en su intervención diversos procedimientos para que sus alumnos resuelvan las situaciones que les plantea de acuerdo con el enfoque didáctico del campo formativo.

Enuncia algunos logros y dificultades que presentan sus alumnos en el desarrollo de las situaciones didácticas, sin proporcionarles retroalimentación acorde con los resultados de evaluación para que ellos mejoren sus aprendizajes, y sin reconocer los retos que su intervención docente debe enfrentar para mejorar su desempeño.

No obstante, el docente conoce algunos propósitos educativos de Educación Preescolar y contenidos del currículo vigente; narra las acciones que desarrolló en su estrategia didáctica y realiza la evaluación de los aprendizajes para identificar debilidades en los aprendizajes de sus alumnos.

NIVEL II

El docente describe de forma elemental una situación de aprendizaje y enuncia los propósitos educativos planteados con la misma, manifiesta poco conocimiento de las características del desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos, así como de las características del entorno familiar, social y cultural que se vinculan a los procesos de aprendizaje.

Tiene capacidad para elaborar argumentos respecto de la selección de los contenidos educativos para el desarrollo de la situación didáctica, tiene ideas básicas de cómo incorporar algunos conocimientos previos de los alumnos y promover la búsqueda de la información en diferentes fuentes y medios en sus estrategias de intervención docente, sin lograr incorporar procedimientos diversos para que sus alumnos resuelvan las situaciones que les plantea de acuerdo con el enfoque didáctico del campo formativo.

Identifica algunos logros y dificultades que presentan sus alumnos en el desarrollo de la situación didáctica a partir de los resultados de la evaluación, les proporciona retroalimentación sin considerar la mejora de sus aprendizajes y sin reconocer plenamente los retos que su intervención docente debe enfrentar para mejorar su desempeño.

NIVEL III

El docente realiza una descripción general de una situación de aprendizaje y enuncia los propósitos educativos que se planteó alcanzar con la misma, demuestra tener conocimientos de las características del desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos y de las características del entorno familiar, social y cultural que se vinculan a los procesos de aprendizaje.

Demuestra competencia para elaborar argumentos coherentes respecto de la selección de los contenidos educativos para el desarrollo de la situación didáctica, sabe cómo incorporar los conocimientos previos de los alumnos, promueve la búsqueda de la información en diferentes fuentes y medios en sus estrategias de intervención docente, así como el uso de procedimientos diversos para que sus alumnos resuelvan las situaciones que les plantea de acuerdo con el enfoque didáctico del campo formativo.

Explica algunos logros y dificultades que presentan sus alumnos en el desarrollo de la situación didáctica, proporciona retroalimentación general a sus alumnos a partir de los resultados de la evaluación, con el propósito de que mejoren sus aprendizajes y cuenta con habilidades básicas para reconocer los retos que su intervención docente debe enfrentar para mejorar su desempeño.

NIVEL IV

El docente realiza una descripción a detalle de una situación de aprendizaje y justifica los propósitos educativos que se planteó alcanzar con la misma, apoyado en sus conocimientos sobre las características de desarrollo y de aprendizaje de sus alumnos, y sobre las características del entorno familiar, social y cultural que se vinculan a los procesos de aprendizaje.

Tiene gran competencia para elaborar argumentos que justifican la selección de los contenidos educativos para el desarrollo de la situación didáctica, logra con eficacia incorporar los conocimientos previos de los alumnos y promover la búsqueda de la información en diferentes fuentes y medios en sus estrategias de intervención docente, incorpora diversos procedimientos para que sus alumnos resuelvan las situaciones que les plantea de acuerdo con el enfoque didáctico del campo formativo.

Explica los logros y dificultades que presentan sus alumnos en el desarrollo de la situación didáctica, proporciona retroalimentación individualizada a sus alumnos acorde con los resultados de evaluación para que ellos mejoren sus aprendizajes, y cuenta con amplias habilidades para reconocer los retos que su intervención docente debe enfrentar para mejorar su desempeño.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa
Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos (ECCDA)	A1	70	111
	A2	41	

En esta etapa, usted alcanzó el nivel de desempeño:

N IV

A1: INTERVENCIÓN DOCENTE
A2: AMBIENTES PARA EL APRENDIZAJE

DICTAMEN INDIVIDUAL

La **Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos** tiene como propósito evaluar los conocimientos y competencias didácticas que el docente pone en juego para propiciar el aprendizaje de los alumnos, la colaboración en la escuela y el vínculo con los padres de familia y la comunidad, a partir de la resolución de situaciones hipotéticas de la práctica educativa.

Con base en los resultados obtenidos en esta Etapa, usted se encuentra en el **Nivel IV**, lo cual significa que:

Organiza y sistematiza de manera adecuada el trabajo educativo y su intervención didáctica en el aula, mostrando amplios conocimientos y habilidades sobre los aprendizajes esperados, el uso de materiales educativos y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, de las necesidades educativas y la diversidad cultural de sus alumnos, en correspondencia con el enfoque de los campos formativos de Educación Preescolar.

Analiza los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación mexicana y con base en ellos implementa y promueve distintas actividades pedagógicas en el ejercicio de su función docente, al mismo tiempo que desarrolla actividades que promueven el derecho de niñas y niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir oportunamente su Educación Preescolar.

Construye en su práctica docente, ambientes favorables para la sana convivencia, la inclusión y equidad educativa de sus alumnos con estrategias que fomentan el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas), así como para eliminar o minimizar barreras de aprendizaje. Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela contribuyendo activamente al promover vínculos estrechos con la comunidad.

Realiza y promueve acciones para prevenir o evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo tanto en el aula como en la escuela, reflejando de sus conocimientos y habilidades.

Desarrolla actividades de gestión escolar que aportan elementos que contribuyen a la mejora de la calidad de los resultados educativos de sus alumnos, en el marco de la autonomía de gestión.

Emplea sus conocimientos y habilidades para utilizar frecuentemente estrategias de búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyan su desarrollo profesional.

A partir de lo anterior es deseable que usted:

Continúe aplicando sus conocimientos y habilidades profesionales en la organización y fundamentación de su intervención docente, siempre acorde con la diversidad cultural de sus alumnos, y con el uso acertado de materiales educativos incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Lo anterior, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La creación de ambientes favorables para la sana convivencia, la inclusión y la equidad en el contexto escolar y genere nuevas estrategias para salvaguardar la integridad de sus alumnos, contribuyendo a la mejora de la calidad de los resultados educativos, en el marco de la autonomía de gestión.

En esta página se muestra el dictamen individual correspondiente al nivel de desempeño logrado en esta etapa. En la siguiente página aparecen los descriptores generales correspondientes a cada nivel de desempeño.

NIVEL I

El docente muestra limitados conocimientos de las características y del proceso de aprendizaje de los alumnos, de los propósitos y enfoques de los programas de estudio del currículo vigente, sobre el desarrollo de estrategias didácticas y los aprendizajes esperados, el uso de materiales educativos, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para organizar su intervención docente en Educación Preescolar.

Presenta dificultades en la comprensión de los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente, que le permitirían el establecimiento de ambientes para la sana convivencia y la inclusión educativa.

Presenta pocos conocimientos para implementar estrategias que contribuyan a eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos con diversas necesidades educativas y desconoce estrategias para prevenir y evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo tanto en el aula como en la escuela.

Carece de estrategias específicas que promueven el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas), así como estrategias que garanticen el derecho de las niñas y los niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir su Educación Básica.

Muestra pocos conocimientos en la realización de actividades de gestión escolar que contribuyan al logro de la calidad de los resultados educativos así como, para participar en el funcionamiento eficaz de la escuela, y fomentar vínculos con la comunidad.

Muestra desconocimiento en el uso de estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional con estrategias de estudio y aprendizaje.

No obstante que el docente presenta dificultades para organizar su intervención docente en Educación Preescolar, cuenta con conocimientos y disposición que le permitirían mejorar su desempeño docente.

NIVEL II

El docente muestra conocimientos elementales acerca de las características y el proceso de aprendizaje de los alumnos, los programas de estudio del currículo vigente, por lo cual presenta dificultades para organizar la intervención docente al relacionar los aprendizajes esperados con los propósitos educativos, con el enfoque de los campos formativos, el uso de materiales educativos, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y con el desarrollo de estrategias didácticas para resolver situaciones de la práctica docente y organizado su intervención en Educación Preescolar.

Conoce algunos principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente, que le permiten el establecimiento temporal de ambientes para la sana convivencia y la inclusión educativa.

Presenta dificultades para implementar estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos con diversas necesidades educativas al no contar con conocimientos suficientes y procedimientos elementales para hacerlo; en el mismo sentido para implementar estrategias para prevenir y evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela.

Implementa estrategias que promueven el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas), así como estrategias que garanticen el derecho de las niñas y los niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir su Educación Preescolar.

Muestra conocimientos elementales en la realización de actividades de gestión escolar que contribuyen al logro de la calidad de los resultados educativos, así como, para participar en el funcionamiento eficaz de la escuela, y fomentar vínculos con la comunidad.

Manifiesta debilidad en el uso de estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional con estrategias de estudio y aprendizaje.

NIVEL III

El docente muestra conocimientos esenciales acerca de las características y el proceso de aprendizaje de los alumnos, los programas de estudio del currículo vigente para organizar la intervención docente relacionando los aprendizajes esperados con los propósitos educativos, con los enfoques de los campos formativos, el uso de materiales educativos, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y con el desarrollo de estrategias didácticas para resolver situaciones de la práctica docente y organizando su intervención en Educación Preescolar.

Conoce los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente, que le permiten el establecimiento de ambientes para la sana convivencia y la inclusión educativa.

Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos con diversas necesidades educativas ya que cuenta con los conocimientos y los procedimientos requeridos para hacerlo; así como para prevenir y evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo tanto en el aula como en la escuela.

Organiza e implementa estrategias que promueven el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas), así como estrategias que garantizan el derecho de las niñas y los niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir su Educación Básica.

Muestra los conocimientos requeridos para la realización de actividades de gestión escolar contribuyendo al logro de la calidad de los resultados educativos, así como su participación en el funcionamiento eficaz de la escuela, y fomentando vínculos con la comunidad.

Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional con estrategias de estudio y aprendizaje.

NIVEL IV

El docente muestra amplios conocimientos de las características y del proceso de aprendizaje de los alumnos y de los programas de estudio del currículo vigente. Tiene habilidades para organizar la intervención docente al relacionar los aprendizajes esperados con los propósitos educativos y con los enfoques de los campos formativos; con el uso de materiales educativos, incluyendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación, y el desarrollo de estrategias didácticas para resolver situaciones de la práctica docente y organizando su intervención en Educación Preescolar.

Analiza los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente, y con ellos implementa y promueve ambientes para la sana convivencia, además de la inclusión educativa.

Organiza, implementa y da seguimiento al desarrollo de estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje que pueden enfrentar los alumnos con diversas necesidades educativas; sus conocimientos y su disposición le permiten al mismo tiempo implementar estrategias para prevenir y evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela.

Organiza, implementa y da seguimiento al desarrollo de estrategias que promueven el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas), así como estrategias que garanticen el derecho de las niñas y los niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir su Educación Básica.

Muestra amplios conocimientos para realizar actividades de gestión escolar que contribuyen a la mejora de la calidad de los resultados educativos, así como para participar en el funcionamiento eficaz de la escuela, y a fomentar vínculos estrechos con la comunidad.

Cuenta con amplios conocimientos y habilidades para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional con estrategias de estudio y aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS POR ETAPA DE EVALUACIÓN

Etapas	Área	Puntuación que reporta el área al total de la etapa	Puntuación por etapa
Etapa 4. Planeación didáctica argumentada (PDA)		No se reportan puntuaciones por área	103

En esta etapa, usted alcanzó el nivel de desempeño:

N II

DICTAMEN INDIVIDUAL

La **Etapa 4. Planeación didáctica argumentada**, tiene el propósito de evaluar la argumentación sobre las estrategias didácticas elegidas por el docente para desarrollar la planeación didáctica elaborada, así como la reflexión sobre lo que espera que aprendan sus alumnos y la manera en que lo harán.

Con base en los resultados obtenidos en esta Etapa, usted se encuentra en el Nivel II, lo cual significa que:

- Describe las características del contexto interno y externo de la escuela.
- Señala las características de los alumnos de su grupo y de sus procesos de aprendizaje.
- Muestra habilidades elementales para elaborar un plan de clase con los elementos que integran una secuencia didáctica.
- Describe la relación entre los resultados del diagnóstico del grupo, los propósitos educativos del nivel y los aprendizajes esperados, con la secuencia didáctica del plan de clase.
- Describe la vinculación entre las actividades de la secuencia didáctica con el enfoque del campo formativo, las competencias, la organización de los alumnos, del tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos.
- Describe la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.

A partir de lo anterior es deseable que usted:

Profundice sus conocimientos acerca de la forma de identificar las características del contexto interno y externo de la escuela, así como de las características de los alumnos de su grupo y de sus procesos de aprendizaje, para que seleccione las actividades correspondientes al aprendizaje esperado que desarrollará según su plan de clase.

Incremente sus conocimientos y desarrolle mayores habilidades en la elaboración de un plan de clase, que asegure la distribución pertinente de las actividades por desarrollar, los momentos, tiempos y el espacio escolar en los que se realiza, así como la organización del grupo, los recursos que apoyarán el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de la estrategia de evaluación correspondiente.

Demuestre mayor información sobre los componentes de una planeación didáctica y su finalidad, para que, al desarrollar sus planes de clase argumente la relación que exista entre esos componentes.

En esta página se muestra el dictamen individual correspondiente al nivel de desempeño logrado en esta etapa. En la siguiente página aparecen los descriptores generales correspondientes a cada nivel de desempeño.

NIVEL I

El docente describe de manera elemental el contexto interno y externo de la escuela y menciona algunas características de los alumnos de su grupo y de sus procesos de aprendizaje.

Presenta dificultades para elaborar un plan de clase con los elementos que integran una secuencia didáctica.

Menciona de manera limitada la relación entre los resultados del diagnóstico del grupo, los propósitos educativos del nivel y los aprendizajes esperados, con la secuencia didáctica del plan de clase.

Presenta dificultades para relacionar las actividades de la secuencia didáctica con el enfoque del campo formativo, las competencias, la organización de los alumnos, el tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos.

Menciona la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.

NIVEL II

El docente describe las características del contexto interno y externo de la escuela, las características de los alumnos de su grupo y sus procesos de aprendizaje.

Muestra habilidades elementales para elaborar un plan de clase con los elementos que integran una secuencia didáctica.

Describe la relación entre los resultados del diagnóstico del grupo, los propósitos educativos del nivel y los aprendizajes esperados, con la secuencia didáctica del plan de clase.

Describe la vinculación entre las actividades de la secuencia didáctica con el enfoque del campo formativo, las competencias, la organización de los alumnos, del tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos.

Describe la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.

NIVEL III

El docente describe a detalle las características del contexto interno y externo de la escuela, las características de los alumnos de su grupo y sus procesos de aprendizaje.

Muestra habilidades para elaborar un plan de clase con elementos que integran una secuencia didáctica.

Explica la relación entre el diagnóstico de su grupo, los propósitos educativos del nivel y los aprendizajes esperados con su secuencia didáctica del plan de clase.

Explica la vinculación entre el enfoque del campo formativo, las competencias, la organización de los alumnos, del tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos para el desarrollo de su secuencia didáctica.

Explica la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.

NIVEL IV

El docente describe y analiza las características del contexto interno y externo de la escuela, las características de los alumnos de su grupo y de sus procesos de aprendizaje.

Muestra competencias para elaborar un plan de clase con elementos que integran una secuencia didáctica.

Argumenta la relación entre el diagnóstico de su grupo; los propósitos educativos del nivel y los aprendizajes esperados, con su secuencia didáctica del plan de clase.

Argumenta la vinculación entre el enfoque del campo formativo, las competencias, la organización de los alumnos, del tiempo escolar, los espacios y los materiales educativos para el desarrollo de su secuencia didáctica.

Argumenta la estrategia de evaluación de la secuencia didáctica para el logro de los aprendizajes.