



GOBIERNO
FEDERAL

SEP

SNTE

Sindicato Nacional
de Trabajadores
de la Educación

Subsecretaría de
Educación Básica

MÉXICO
2010

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



DOCUMENTO BASE

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

VERSIÓN PRELIMINAR

Documento para discusión, no citar

México, D. F., mayo de 2010





GOBIERNO
FEDERAL

SEP

SNTE

Sindicato Nacional
de Trabajadores
de la Educación

Subsecretaría de
Educación Básica

MÉXICO
2010

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



DOCUMENTO BASE

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

VERSIÓN PRELIMINAR

Documento para discusión, no citar

México, D. F., mayo de 2010



Secretaría de Educación Pública
ALONSO LUJAMBIO IRAZÁBAL

Subsecretaría de Educación Básica
JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ

Dirección General de Desarrollo Curricular
LEOPOLDO FELIPE RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ

Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa
JUAN MARTÍN MARTÍNEZ BECERRA

Dirección General de Materiales Educativos
MARÍA EDITH BERNÁLDEZ REYES

Dirección General de Educación Indígena
ROSALINDA MORALES GARZA

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio
LETICIA GUTIÉRREZ CORONA

ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE
EN EL AULA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Documento base. ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO. Versión preliminar fue elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública

Este documento es para discusión, no citar ni referenciar.

COORDINACIÓN GENERAL

Leopoldo F. Rodríguez Gutiérrez

Leticia Gutiérrez Corona

Juan Martín Martínez Becerra

Edgar Jiménez Cabrera

COORDINACIÓN EDITORIAL

Ernesto López Orendain

Ilse Lobo Vázquez

REVISIÓN DE CONTENIDOS

Fernando Mejía Botero

Iván Marín Rodríguez

Bernardo Morales González

DISEÑO Y FORMACIÓN

Marisol G. Martínez Fernández

PRIMERA EDICIÓN, 2010

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2010

Argentina 28, Centro, CP 06020, Cuauhtémoc, México, DF

Subsecretaría de Educación Básica

Viaducto Río de la Piedad 507, Granjas México,

CP 08400, Iztacalco, México, DF

Impreso en México

MATERIAL GRATUITO. Prohibida su venta

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| PRESENTACIÓN | 7 |
| JUSTIFICACIÓN | 13 |
| A. NECESIDADES DESDE EL AULA Y LA ESCUELA | 13 |
| B. NECESIDADES DEL SISTEMA | 15 |
| C. MARCO JURÍDICO | 17 |
| I. ¿QUÉ SON LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA? | 19 |
| A. LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA | 22 |
| B. PROCESO DE EVALUACIÓN CON LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA | 23 |
| 1. Para qué evaluar | 23 |
| 2. Qué evaluar | 24 |
| 3. Quiénes evalúan | 25 |
| 4. Con qué se evalúa | 26 |
| a) <i>Referentes de la categoría planeación</i> | 28 |
| b) <i>Referentes de la categoría gestión del ambiente de clase</i> | 30 |
| c) <i>Referentes de la categoría gestión curricular</i> | 31 |
| d) <i>Referentes de la categoría gestión didáctica</i> | 32 |
| e) <i>Referentes de la categoría evaluación</i> | 39 |
| 5. Cómo evaluar | 41 |
| 6. Cuándo evaluar | 43 |
| II. METODOLOGÍA DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA | 47 |
| A. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PROCESO METODOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DE DOCENTES EN EL AULA | 47 |
| 1. Las razones para analizar la práctica docente en el aula | 47 |
| 2. Proceso de creación del conocimiento | 48 |
| 3. La teoría emergente | 52 |
| B. PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA | 54 |
| 1. Acercamiento teórico conceptual a los estándares en educación | 57 |

| | |
|---|-----|
| 2. Acuerdos acerca de los estándares de desempeño docente en el aula en México | 57 |
| 3. Elaboración de estándares de desempeño docente en el aula en México | 58 |
| <i>a) Descripción abierta de la práctica docente en el aula</i> | 58 |
| <i>b) Codificación de la práctica docente en el aula</i> | 59 |
| <i>c) Explicitación de las variables y categorías emergentes de la práctica docente</i> | 59 |
| <i>d) Redacción de estándares, niveles e indicios para observar</i> | 60 |
| <i>e) Validación interna de los estándares de desempeño de maestros en servicio</i> | 60 |
| <i>f) Derivaciones funcionales de los estándares de desempeño docente en el aula</i> | 60 |
| C. PROCESO DE LEGITIMACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA | 61 |
| 1. Observaciones por escrito | 61 |
| 2. Reuniones convocadas por la fundación ExEB | 62 |
| 3. Reuniones convocadas por los desarrolladores de la propuesta | 63 |
| D. PROCESO DE VALIDACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA | 64 |
| III. RESULTADOS DEL PILOTEO DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA | 67 |
| A. ESCUELAS PARTICIPANTES | 69 |
| B. EL PROCESO Y LOS RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTÁNDARES EN LAS ESCUELAS | 72 |
| 1. Registro de clases | 73 |
| 2. Valoración del desempeño docente | 75 |
| 3. Conversación | 80 |
| 4. Trayectos de mejora | 82 |
| 5. Lo ocurrido en la escuela entre la primera y la segunda fases | 86 |
| 6. Devolución de resultados de la primera fase | 93 |
| 7. Percepción general de las escuelas sobre el proyecto | 95 |
| IV. IMPLICACIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA | 99 |
| A. PARA EL AULA Y LA ESCUELA | 99 |
| B. PARA EL SISTEMA EDUCATIVO | 100 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 103 |



PRESENTACIÓN

El presente libro es el testimonio escrito de la experiencia de implementación del programa piloto de *estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar* en las escuelas públicas, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), política integral que estamos llevando a escala nacional, haciendo frente a los retos y desafíos que nos plantea la tarea de generar soluciones e implementar procesos eficientes que eleven la calidad de los servicios educativos que brinda el Estado y potencien al máximo las capacidades de alumnos, maestros, directivos y comunidades escolares en su conjunto.

En este contexto, es de subrayarse el hecho de que hasta el año 2007 el sistema de educación básica de nuestro país contaba con escasos mecanismos de evaluación, los cuales sólo arrojaban cifras sobre la realidad que estaba viviendo este sector toral en la formación escolar de los mexicanos. Ante esta situación, la presente gestión de la Subsecretaría de Educación Básica decidió impulsar la RIEB, que comprende iniciativas de fondo tendientes a transformar la escuela mexicana desde sus cimientos, con el objetivo de aportar al país comunidades educativas capaces de desarrollar mecanismos de gestión exitosos, de proporcionar enseñanza de calidad en cada grado de educación preescolar, primaria y secundaria, preparando una nueva generación de ciudadanos para el futuro.

En el conjunto de iniciativas que sirven de acompañamiento a la RIEB se encuentran los *Estándares*, que implican toda una política integral, diseñada por especialistas en el tema, encaminada a fijar metas de desempeño, aprendizaje y logro esperado para docentes, alumnos y escuelas en un plazo determinado, para mejorar los resultados educativos.

Al respecto, el establecimiento de metas que optimicen las capacidades y desarrollen las competencias dentro de las escuelas es, hoy día, una realidad sin



precedentes en nuestra historia educativa. Cabe mencionar que a pesar de que los *Estándares* se encuentran en etapa piloto, han comenzado a marcar en los centros escolares en que se han implementado una diferencia significativa en cuanto a la identificación y solución de problemas y superar limitantes en la formación y práctica docente, rendimiento académico de los alumnos y de gestión de las escuelas. Además, han constituido para el sistema de educación básica nacional un referente público que le permite transparentar su labor, orientar su funcionamiento para satisfacer las necesidades del país en la materia y rendir cuenta a la sociedad del desempeño de las escuelas públicas.

La pertinencia de implementar estándares en la educación se ha visto reflejada en la mejora de logros educativos en países como Estados Unidos, Brasil, Chile, Colombia y Argentina, entre los más destacados. Al respecto, un estudio publicado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL)¹ señala:

Los estándares encierran un reconocimiento del importante giro de prioridades que ha surgido en las políticas educativas. Un giro que dice que no sólo importa el acceso a instituciones educativas con buena infraestructura y equipamiento, sino que también importa la calidad de lo que ocurre al interior de esas escuelas. La preocupación por la calidad resulta ser primordialmente una preocupación por el contenido de la escolarización. Es decir, es una preocupación por lo que se aprende en la escuela y, por consiguiente, por lo que se enseña (Valverde, 2005).

En este sentido, la creación de estándares nacionales para la educación es una práctica que se ha venido realizando en diversos lugares del mundo con el propósito fundamental de crear criterios de calidad que orienten o fijen el camino de los esfuerzos educativos.

En esta línea, se observa que los *Estándares* implican una serie de medidas tendientes a determinar qué se debe aprender y qué se debe enseñar en las escuelas; cómo se deben evaluar los logros educativos, qué acciones se deben desarrollar en función a los resultados de la evaluación y seguimiento de éstos, y en qué plazo se deben cumplir las metas señaladas. De esta forma, los *Estándares*

¹ El movimiento a favor de los estándares en América Latina.

conforman un círculo virtuoso que propicia un constante progreso en materia educativa, toda vez que cada meta implica un punto de referencia, en tiempo y objetivo, para fijar una nueva expectativa a cumplir en la educación.

Al respecto, el especialista Alejandro Tiana, quien basa su trabajo en la experiencia de estándares en España, considera que la aplicación práctica de estos criterios –los estándares– cumple fundamentalmente con dos objetivos. En primer lugar, recoge indicadores para la aplicación de evaluaciones de la calidad de la educación en sus diferentes componentes (desempeño docente, efectividad de los recursos didácticos y otros recursos utilizados, desempeño de los estudiantes), en algunas oportunidades con fines de certificación de los aprendizajes entre países. Así, los estándares son normas académicas que pueden demandárseles a los estudiantes y a las escuelas; normas que son evaluables. En segundo lugar, se busca mejorar la calidad de la educación y garantizar una cobertura uniforme en los mismos términos de calidad (Tiana, 1995).

Por consiguiente, cuando nos referimos al objetivo práctico de evaluar por estándares hablamos de conocer con exactitud el estado que guarda la educación en México; cuestión fundamental para reconocer nuestras fortalezas y debilidades como sistema, crear modelos adecuados de gestión, atender y resolver de forma eficiente las problemáticas que aquejan a maestros y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, principalmente, fijar metas que señalen el rumbo que debe tomar la educación a nivel nacional. Lo anterior plantea que la evaluación mediante estándares nos proporciona los datos concisos con base en los cuales se desarrollan las acciones y estrategias pertinentes para dar cumplimiento a las metas del sector, como son: brindar un servicio educativo de calidad, mejorar el desempeño docente de forma sostenida, lograr la administración eficaz de las escuelas, optimizar el desempeño académico de los alumnos y, en una escala mayor, coadyuvar de forma decisiva a que el país alcance los más altos objetivos de desarrollo nacional, regional y global.

En cuanto al desempeño docente, los estándares, con su carga informativa, abren la puerta a un debate necesario sobre las pautas a seguir por autoridades y maestros dentro del proceso permanente de mejora de la práctica docente, que a través de los resultados obtenidos mediante su evaluación han permitido medir de forma clara, y en un grado hasta el momento desconocido en el sistema educativo nacional, el desempeño de los maestros dentro de las aulas. En el mismo orden, es de señalarse que los estándares aportan a cada maestro una serie de datos que le facilita autoevaluar con mayor rigor su desempeño, focalizar y sub-

sanar sus carencias y limitaciones profesionales en el ejercicio del magisterio, construir estrategias eficaces de enseñanza, contar con un referente para medir con certeza el grado de sus avances y desafíos dentro del aula y encauzar su trabajo hacia el cumplimiento de las metas que le han sido fijadas, la primera de las cuales es la de lograr que los alumnos adquieran los conocimientos y las capacidades que en el futuro inmediato le demandarán, la educación superior, la sociedad y el mundo laboral.

En el ámbito a la gestión escolar, los estándares permiten a cada escuela dimensionarse dentro del contexto nacional, contrastar sus resultados con los de otras escuelas y con los logros esperados, identificar los puntos vulnerables de la administración y las problemáticas específicas de la comunidad escolar, realizar una evaluación crítica de su desempeño mediante el análisis de los resultados obtenidos y construir, en base a estos y a las metas, los elementos, herramientas y estrategias necesarias para cumplir con los objetivos trazados en el proceso de mejora continua de la gestión escolar. Asimismo los estándares permiten que cada escuela asuma su responsabilidad de cumplir con la función que le ha sido encomendada y rinda cuenta de su desempeño como institución, lo cual resulta fundamental en el marco de esta sociedad del conocimiento.

En cuanto a los alumnos, los estándares son un instrumento preciso para establecer altas metas de aprendizaje esperado, determinar el tipo y nivel de conocimiento que éstos deben obtener para cubrir el perfil de egreso del grado correspondiente dentro de la educación básica. De esta manera se busca que al concluir sus estudios, cada alumno haya desarrollado las habilidades y competencias que le permitan vivir y desarrollarse plenamente en el seno de una sociedad que exige cada vez mejores ciudadanos.

Así, la implementación de estándares, en el marco de la RIEB, representa para este sector la obligación de fijarse metas de desempeño y la posibilidad de crecer social e institucionalmente para brindar un mejor servicio a la nación, y para México la posibilidad de tener un sistema de educación básica equitativo, que garantice una educación de calidad en todo el territorio, tanto en las zonas de alta marginación como en las regiones económicamente más desarrolladas.²

² Sobre este punto fundamental, Guillermo Ferrer señala que: el movimiento de estándares en educación se inscribe en un contexto internacional de reformas educativas centradas en la calidad y la equidad en el acceso de todos los estudiantes al conocimiento formal –socialmente relevante– a través de la educación escolar.

En síntesis, el establecimiento de estándares educativos para la educación básica es resultado del compromiso de esta Subsecretaría por atender el imperioso llamado social a mejorar la calidad educativa y contribuir a contrarrestar los efectos negativos causados por los acontecimientos económicos, políticos y sociales que se han generado en las últimas décadas en México. Sin embargo, esta posibilidad de integración de estándares curriculares para el docente en el aula y los alumnos debe analizarse desde dos puntos de vista totalmente opuestos. Desde una primera perspectiva podría pensarse que significarían el establecimiento de mecanismos de certificación que pondrían en desventaja a un importante número de habitantes en México al no existir totalmente igualdad en las condiciones de calidad de la educación. Desde la otra, el escenario es la ventaja que los estándares representan implícitamente ya que necesariamente empujarían hacia el mejoramiento cualitativo de todos los niveles, al cimentar desde la educación básica metas y objetivos a los docentes, alumnos y escuelas.

Concluyo señalando que de la misma forma en que lo hacen las escuelas a nivel nacional, la Subsecretaría de Educación Básica se encuentra entregada a la tarea de atender con eficacia los reclamos que el país le hace a este nivel educativo, el cual destina hoy todos sus esfuerzos para abatir el rezago histórico en la materia e impulsar de forma definitiva una formación de calidad para una generación de ciudadanos que requiere de una nueva educación, la cual les permita adquirir conocimiento, desarrollar nuevas competencias y crecer dentro de un marco de respeto hacia los valores humanos universales.

JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN BÁSICA, SEP

JUSTIFICACIÓN¹

La caracterización de referentes para la práctica pedagógica en el aula es un asunto de gran relevancia, toda vez que encara necesidades plenamente identificadas en los diferentes ámbitos del sistema educativo nacional: el aula, la escuela, el nivel directivo cercano a los establecimientos educativos, las autoridades estatales y federales, y el marco jurídico expresado en el Programa Sectorial de Educación, como se pone de manifiesto en las que se presentan enseguida, frente a la contribución de los estándares de desempeño docente en el aula para su amplia satisfacción.*

A. NECESIDADES DESDE EL AULA Y LA ESCUELA

El reconocimiento de las necesidades de la escuela y del aula es fundamental cuando se trata de acompañar al colectivo docente en un proceso de mejora.

Es preciso, antes que nada, asumir que, en muchos ambientes, se ignora o se tiene una falsa concepción acerca del desempeño docente. Los maestros saben que el aula es un lugar poco conocido por el sistema y otros actores. Lo que pasa allí está, hoy día, puesto como en una “caja negra” que ocupa el lugar entre las “entradas” (alumnos, maestros, materiales, infraestructura, entre otros) y las “salidas” (aprobación, reprobación, abandono escolar, certificación, entre otros) de los procesos que se llevan a cabo en la escuela, sin que se alcancen a apreciar

¹ Documento elaborado por el Centro de Estudios Educativos, A.C.

* Consúltense los documentos incluidos en el disco compacto anexo para conocer los antecedentes sobre el tema y los procedimientos e instrumentos utilizados para este propósito.

los complejos fenómenos que tienen lugar dentro de ella. Los docentes saben que hay que abrir esa “caja negra” de manera pertinente, de tal forma que pueda entenderse la complejidad de lo que allí se suscita, puesto que representa la parte esencial de su quehacer, sin la cual no es posible comprenderlo. Un gran número de propuestas de actores sociales y del sistema asumen que la calidad del desempeño docente se mide sólo con sus resultados educativos, sin ponderar la disponibilidad y la calidad de las “entradas”, y mucho menos el proceso que tiene lugar en el aula. Es apremiante, por lo tanto, la elaboración de mecanismos que permitan entrar al aula y “leer” esa complejidad.

En ese mismo sentido, los maestros saben que no pueden hacerse cargo de todo el desempeño académico de los estudiantes, pero al mismo tiempo están conscientes de que sí tienen una responsabilidad y de que su labor marca la diferencia en los aprendizajes de los alumnos.

Desde allí desean llevar a cabo un proceso de transformación, de mejora de su práctica, pero no está claro hacia dónde, ni cómo, ni con qué. La explicitación de los referentes de la práctica, puestos, éstos últimos, en un proceso de reflexión y compromiso de transformación (tanto individual como colegiado), es clave para ellos.

De igual manera, los maestros identifican; como necesidad; tener un “piso común” para establecer un diálogo autorreflexivo y compartido con otros actores de la escuela y del sistema. Ese piso común no puede ser otro que el que provenga de lo que ellos hacen, dicen y saben; tal principio de realidad es necesario para su transformación. Por esta razón, es crucial para ellos tener como referente de su evaluación aquello que sistemáticamente realizan en el aula.

Por otro lado, saben que muchos ajustes a su práctica pueden llevarse a cabo dentro de la comunidad escolar: con sus pares y directivos, con los materiales y otros recursos que tienen a su alcance, y que las conversaciones referidas a la práctica, así como los compromisos de transformación que de ellas emanen; les pueden resultar por demás significativos. Lo anterior significa que los maestros desean dar sentido a espacios de relación con los otros, como el consejo técnico y las conversaciones con los directores de las escuelas, los asesores técnico-pedagógicos, los supervisores, pues sienten la necesidad de identificar asuntos que esté en sus manos modificar y mejorar continuamente. Todos esos espacios, lo saben, precisan enmarcar asuntos tangibles, tanto para su evaluación como para su transformación.

Además de identificar aquello que es posible hacer con los recursos de los que disponen, los docentes pueden proponer sus propios trayectos de formación “desde la demanda” pues, actualmente, estas propuestas se construyen “desde la oferta”;

es decir, la formación continua no se organiza de acuerdo con las necesidades de los docentes, sino con lo que el sistema provee. En muchas ocasiones por consecuencia, los maestros se forman o se actualizan en asuntos que no son parte de sus insuficiencias. Sienten la necesidad de contar con un mecanismo de identificación de necesidades que se corresponda con su práctica, y pueden realizar tal identificación si ese mecanismo refleja su trabajo; por eso, es pertinente contar con referentes que concuerden con su quehacer.

Por último, los maestros necesitan que la evaluación que el sistema realice acerca de su desempeño sea justa. Ellos saben que hay factores que explican el nivel de aprendizaje de los alumnos y de los cuales no tienen control ni posibilidad de modificar. Por ello, es necesario un mecanismo de evaluación de su desempeño que parta de realidades concretas y permita ponderar el nivel de injerencia de su labor.

En este sentido, las necesidades de los maestros se pueden resumir en tener un mecanismo que permita:

- la autoevaluación respecto a lo que sucede en las aulas;
- conversar de manera referenciada con los pares y los directivos respecto a su desempeño en el aula;
- identificar trayectos de mejora continua (de transformación de la práctica desde ella);
- establecer necesidades de formación continua;
- evaluar de manera justa su desempeño.

B. NECESIDADES DEL SISTEMA

El sistema educativo, desde la inmensa mayoría de sus actores, identifica la necesidad apremiante de transformar la práctica docente. Para ello ha implementado estrategias como reformas pedagógicas, transformación de materiales educativos, construcción de trayectos de formación inicial y continua para los maestros. No obstante, la evidencia muestra que esa transformación no se ha concretado en el aula de la manera prevista. Una de las razones es que todos esos cambios se hicieron “de arriba hacia abajo”; y, al llegar a los actores de las escuelas, hubo poca identificación con ellos (a propósito de esto se dice que “las escuelas reforman a las reformas”). Por eso, ahora el sistema busca plantear la necesaria transformación desde abajo.

Ahora bien, si se desea transformar la práctica de los maestros, es preciso que la meso-estructura, es decir, los directivos del sistema que asesoran y supervisan la labor docente, se modifique de tal manera que su función sea ahora la de seguir y acompañar a los maestros (sobre todo si se involucran en los procesos de evaluación y reflexión desde la práctica). Para lograr este cambio es preciso usar los referentes empleados por los docentes, sólo que desde una perspectiva distinta. Con esto se logra aclarar las responsabilidades y las facultades, tanto de los maestros como de los niveles directivos de la escuela y cercanos a ella.

Para el sistema es claro que, dentro de las últimas reformas a la educación básica, el tema de evaluación ha quedado pendiente. En la actual Reforma Integral de la Educación Básica ya se está atendiendo este aspecto que, sin embargo, requiere crear espacios de evaluación significativa para el propio maestro. Sólo en la medida en que ellos se autoevalúen, coevalúen y se dejen heteroevaluar de manera constructiva, respetuosa y justa, promoverán esos procesos de transformación en el aula. Por esto, un proceso sistemático de evaluación sobre la práctica contribuye, de modo significativo, a establecer una cultura de evaluación para la mejora continua.

Por otro lado, como el sistema educativo implica relaciones laborales, es preciso generar un mecanismo de evaluación justo, que tenga en cuenta aspectos relevantes y pertinentes del quehacer docente. Toda evaluación “envía mensajes” de lo que es relevante para el evaluador, tanto más si aquella es de gran impacto. Así, los maestros (y todos en general), al tener que elegir entre una miríada de aspectos por enseñar y hacer, tienden a escoger los contenidos en las evaluaciones. Por eso, la inclusión, en sus evaluaciones, de asuntos como su desempeño en el aula, envía el mensaje de que ello es relevante.

Una necesidad para la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) es definir los estándares de desempeño de los docentes, de tal manera que, a su vez, aclare su propio papel de apoyo a la escuela, a la cual ubica en el centro del sistema. Por eso, es imperativo que esos estándares estén inmersos en un proceso de retroalimentación y colaboración cercano a la escuela y sus maestros, de tal suerte que permitan establecer procesos de mejora continua, con el apoyo de las figuras directivas cercanas a las escuelas.

Así, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio aporta los criterios y propone procesos para la reflexión del desempeño del docente en el aula, además de promover que la evaluación docente se desarrolle en un espacio de retroalimentación y colaboración. Por su parte, la Dirección Gene-

ral de Desarrollo de la Gestión e Innovación y la Dirección General de Educación Indígena proporcionan elementos a la función supervisora y al asesor técnico pedagógico (ATP), para dar seguimiento y acompañar el desempeño docente. A su vez, la Dirección General de Materiales Educativos proporciona elementos para explicitar, en los materiales, el desempeño de los maestros en el aula.

Por otra parte, desde la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP existe la necesidad de contar con los referentes para la evaluación del desempeño de los docentes en el aula. Pero esos referentes han de formar parte de un modelo integral de evaluación que dé cuenta tanto de este aspecto fundamental, como de los contenidos en los estándares curriculares y de gestión de escuelas. Todo esto teniendo en cuenta las condiciones de infraestructura y dotación de la escuela, así como el entorno social y económico de cada plantel.

C. MARCO JURÍDICO

Las necesidades señaladas, además, están contenidas en varias partes del Programa Sectorial de Educación 2007-2012; que, en el Objetivo 1 de sus Estrategias y Líneas de Acción, orienta hacia el diseño de estándares; en particular, el numeral 2, dice: “Estimular nuevas prácticas pedagógicas en el aula para el tratamiento de los contenidos de los libros de texto”. De igual manera, en el Objetivo 6.11 se propone:

“Fortalecer la gestión de los planteles: a) Promoviendo la autoevaluación de las escuelas, con el fin de que puedan disponer de información suficiente para la determinación de políticas de desarrollo específicas que contribuyan al mejoramiento de los servicios que proporcionan, considerando, entre otros, la formación y el trabajo docente; la evaluación de los estudiantes y profesores, así como los resultados que obtienen; las características de la población escolar que atienden, y los procesos y recursos materiales empleados en la ejecución de los programas de estudios. b) Estableciendo estándares de calidad aplicables al conjunto de las escuelas con el propósito de mejorar su desempeño y resultados.”

Algunas de las líneas de acción consideradas para lograr lo anterior son:

“a) Impulsar el desarrollo de mecanismos de seguimiento y evaluación de programas y proyectos educativos, dirigidos a su mejoramiento y ajuste con-

tinuos. b) Apoyar el establecimiento y la difusión del ejercicio sistemático de la autoevaluación escolar, como instrumento de diagnóstico y reorientación de las prácticas de atención educativa en el aula y en la escuela, para el logro de los aprendizajes de los alumnos. c) Establecer sistemas de evaluación de resultados del sistema educativo para rendir cuentas a la sociedad sobre el desempeño del mismo. d) Utilizar los resultados de la aplicación de instrumentos de evaluación del logro, con base en estándares, para la evaluación continua de las políticas y programas de la educación básica.”

Finalmente, el Objetivo particular 7 menciona lo siguiente: “Fomentar el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos, así como las condiciones institucionales para esa formación, y un sistema de estímulos que aliente el ejercicio profesional y retribuya el trabajo eficaz de los maestros”. Algunas de las líneas de acción que desarrolla este objetivo son:

“a) Fortalecer la planeación y la coordinación de las dependencias e instituciones que conforman los subsistemas estatales de actualización y capacitación para maestros, sobre la base de normas generales y estándares nacionales de desempeño; b) Regular la operación de los servicios de apoyo técnico pedagógico para transformarlos en un servicio especializado y permanente de asesoría y acompañamiento académico para los maestros y las escuelas.”

A propósito de lo anterior, se busca hacer explícitos los estándares de desempeño docente en el aula, a fin de acompañar a la comunidad escolar en un proceso de evaluación, reflexión y mejora, con base en referentes comunes sobre algunos asuntos centrales de la práctica en el aula. Se espera que su uso desencadene procesos de evaluación y reflexión individuales y colegiados, contribuya a identificar necesidades reales de formación y, sobre todo, ayude a establecer procesos de mejora continua de la práctica docente.

I. ¿QUÉ SON LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA?

En las sociedades modernas, las profesiones se constituyen socialmente (Vaillant, 2004) y tienen rasgos comunes. A propósito, J. B. Toro (2003: 2) plantea una serie de características alrededor de las cuales se define una profesión:

- i. Un problema que la sociedad considera relevante solucionar y prevenir continuamente.
- ii. Un espacio o lugar social donde se espera que se solucione o se prevenga el problema.
- iii. Un conjunto de métodos e instrumentos que se espera que ese profesional debe conocer y manejar con destreza y competencia ética.
- iv. Ciertos símbolos, rituales y lenguajes propios de la práctica profesional.
- v. Unos reconocimientos económicos y sociales y unas atribuciones de poder que incentivan y facilitan el ejercicio de la profesión.
- vi. Una ética y comportamiento públicos que la sociedad exige y demanda de la profesión.

En el ámbito que nos ocupa, el de la educación, la profesión central es la de los maestros. De acuerdo con J. B. Toro se pueden destacar ciertos rasgos particulares de la profesión docente.

Se sabe que la docencia implica un abanico amplio de acciones, en diversos ámbitos y con diferentes grados de responsabilidad. Los maestros llevan a cabo acciones como enseñar, conversar con los familiares de las y los alumnos, intervenir en situaciones escolares, asumir procesos de formación continua, entre otras.

Los ámbitos en los cuales se desempeñan los docentes van desde el sistema educativo nacional como institución formal, hasta el aula, pasando por la escue-



la, el sector, la zona, el estado. Su responsabilidad en cada una de estas instancias es diferenciada, pues su participación e injerencia es distinta en cada esfera y a ello se debe parte de la complejidad de esta profesión.

Los estándares de desempeño docente buscan, particularmente, acercarse al aula como lugar social donde se espera que algunos de los saberes socialmente construidos sean aprendidos por los y las alumnas. Esta aproximación se realiza en complementariedad con los estándares curriculares (que marcan lo que los alumnos han de aprender y los maestros enseñar) y los de gestión de escuela (que hacen referencia a cómo se organiza la escuela para constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos).

De tal forma, los estándares de desempeño docente son referentes del quehacer del maestro en el nivel del aula. Explicitan lo que el docente hace en el salón de clases y las maneras como lo hace durante el proceso de construcción del conocimiento con sus alumnas y alumnos, por lo que a su vez se erigen en referentes para la reflexión y la mejora continua.

Ante la gran complejidad de esta profesión, los estándares de desempeño docente hacen un acercamiento estrictamente al aula, debido a varias razones:

- El aula es un lugar intencionalmente dispuesto para el aprendizaje. Hay muchos ámbitos donde se aprende; no obstante, desde lo social, lo cultural y lo histórico, el aula se presenta como el espacio que han dispuesto las sociedades modernas, específicamente, para desarrollar los aprendizajes que nos permitirán jugar cierto rol en la sociedad.
- Que el aprendizaje ocurra es la principal responsabilidad social de los docentes. Los maestros enseñan a los alumnos en diversas formas, espacios y momentos, pero es en el aula donde su profesión se realiza de manera intensa, pues allí su rol tiene un significado preponderante.
- El quehacer de los maestros en el aula se materializa en su desempeño en cuanto a habilidades, actitudes, saberes y valores. No basta que sepa; es preciso que ese conocimiento esté dispuesto en el salón de clases de tal manera que permita el aprendizaje de los estudiantes.

En el aula ocurren, en fin, un sinnúmero de situaciones, que hacen que ese lugar sea también de orden muy complejo: es un espacio donde constantemente se suscitan eventos, se relacionan personas con diferentes intereses e historias y todo ello ocurre de forma simultánea. En este ámbito, la práctica docente es una acti-

vidad en la que se toman muchas decisiones a lo largo de pequeños periodos; se trata de un oficio muy situado espacialmente, y permeado por muchos referentes que, de alguna manera, inciden en él. No obstante, el desempeño docente tiene una “configuración”.

La “configuración de la práctica” es el conjunto de rasgos comunes a la profesión de los docentes. En consecuencia, los estándares que aquí se presentan son el conjunto de rasgos que constituyen la práctica docente. Su construcción se basó en dos ideas básicas: en hacer explícito lo que hacen los maestros en aulas reales, y en hacerlo cuidando con mucho detalle la metodología a seguir. Por ser comunes, los estándares permiten compartir significados y abrir el diálogo y la reflexión entre los interesados, sean ellos docentes, directores de escuelas, directivos o tomadores de decisión en el nivel estatal o federal del sistema educativo.

Compartir significados y promover el diálogo y la reflexión implica un proceso que puede darse mediante los estándares, pues ellos se refieren a lo que el docente, como profesional, realiza en el aula. Los estándares permiten observar y valorar cómo son realizadas (la cualidad de) las acciones que integran la configuración de su práctica. Así, los estándares operan a manera de “espejo”. Una vez que se cuenta con el reflejo del desempeño docente es preciso llevar a cabo una reflexión individual y colectiva respecto a él.

La reflexión es una tarea que busca identificar problemas significativos de la práctica concreta de la que, a su vez, cuando se identifican estos asuntos significativos y se comparten, pueden emerger estrategias comunes para superarlos.

Los estándares tienen como fin facilitar la mejora de la práctica docente y promover la reflexión en torno al quehacer de enseñar; no pretenden convertirse en una herramienta coercitiva, sancionadora del desempeño docente mediante la clasificación o el *ranking* de escuelas. Para promover un proceso comprometido de evaluación de la práctica docente es necesario tener presente que este tipo de procesos requiere un clima favorable, en el que la confianza entre las partes implicadas, la honestidad y la transparencia en las actuaciones sean la norma y no la excepción. De lo contrario, se puede inhibir el mejoramiento como consecuencia de una evaluación amenazadora, que esté dirigida de manera deficiente o sea comunicada inadecuadamente.

Los estándares de desempeño docente son, pues, una herramienta para la gestión escolar en su componente de práctica pedagógica en el aula por parte de los maestros en servicio, pues son ellos quienes tienen mayor cercanía e intervención directa en el aprendizaje de los alumnos.

Se prevé que su acceso a la escuela sea a través del director, a quien se considera, en lo referido a los estándares de desempeño docente, como un promotor de la evaluación. Él será el encargado de generar las condiciones para su desarrollo, así como de promover y propiciar los espacios académicos que sean necesario para ello.

Además, se prevé la participación de los supervisores y/o asesores técnico pedagógicos como impulsores de procesos de acompañamiento al desempeño docente en las escuelas. Ellos tendrán la función de ampliar la comunicación con otras comunidades escolares para animar procesos de reflexión sobre la práctica docente entre escuelas que conformen redes escolares. Se busca que maestros de diferentes escuelas compartan sus procesos de reflexión, recuperen las experiencias que obtuvieron y promuevan la mejora continua de su práctica. Para ello, cada red escolar podría establecer sus propios mecanismos de operación.

Para la aplicación de los estándares se prevén tres aproximaciones: a) la autoevaluación del desempeño docente (la mirada del docente evaluado sobre su propia práctica), b) la coevaluación (la retroalimentación con un par) y c) la heteroevaluación (la retroalimentación del director de la escuela o del ATP). Estos acercamientos valorativos representan procesos de diálogo, discusión y reflexión en torno a lo que el docente realiza como profesional; son fuente de aprendizaje y buscan contribuir a la mejora de la acción del maestro en el aula, en su entorno y en el colectivo del que forma parte.

A. LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA

Los estándares de desempeño docente en el aula son unidades de información que aluden a una serie de acciones recurrentes, críticas y observables que los docentes realizan durante su trabajo en el aula. Su finalidad es contribuir, mediante un proceso de evaluación reflexiva y colaborativa entre colectivos docentes, a desarrollar juicios evaluativos que promuevan la mejora continua de la práctica pedagógica en el aula.

Algunas características de los estándares son:

- Se orientan hacia la reflexión; no tienen fines unificadores.
- Son una herramienta para la gestión escolar en su componente de práctica pedagógica, aplicable a diferentes niveles y modalidades referidos al contexto mexicano.

- Contemplan algunos asuntos centrales de la práctica docente que fueron identificados a partir de la revisión de diversas videograbaciones de clases en educación básica, en nuestro país.
- Son un insumo para promover procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación sobre la práctica docente.
- Posibilitan que los docentes identifiquen y organicen sus necesidades de formación.
- Permiten el diagnóstico y el diseño de estrategias colectivas para la formación en la escuela y en los colectivos docentes.
- Se ocupan del ámbito de la práctica docente. Si se desea conocer el desempeño profesional del maestro, es necesario complementar su aplicación con estándares curriculares y estándares de instituciones escolares.
- Todos los niveles de los estándares de desempeño son susceptibles de ser alcanzados y observados debido a que obedecen a prácticas docentes reales.
- Son ajustables a la dinámica de la práctica docente estimulando su mejoramiento continuo.

B. PROCESO DE EVALUACIÓN CON LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA

La evaluación educativa es una noción en permanente evolución, enfocada y analizada desde diferentes perspectivas. Los estándares de desempeño docente en el aula parten de una comprensión de la evaluación como un proceso en el cual se obtiene información, se forman juicios y se toman decisiones encaminadas a mejorar aquello que se evalúa, en este caso, el desempeño docente (CEE/SIEME/HE, 2008a; Casanova, 1999; Tenbrick, 1981). A continuación se explica el “para qué”, el “qué”, el “quién”, el “con qué”, el “cómo” y el “cuándo” del proceso de valoración aquí planteado.

1. Para qué evaluar

Los objetivos del proceso de evaluación propuesto son:

- Reflexionar en torno al desempeño docente (propio y de otros).
- Evaluar e identificar fortalezas y debilidades en torno a los referentes.

- Saber si hay un progreso en el desarrollo profesional.
- Compartir significados, abrir el diálogo y el debate educativo.
- Reconocer el desempeño de los demás y el propio como una fuente de aprendizaje, crecimiento, retroalimentación y enriquecimiento.
- Empezar un proceso de mejora continua de la práctica docente.
- Identificar y organizar las necesidades de formación docente (adicionales de los conocimientos disciplinares) personales y colectivas.

2. Qué evaluar

El desempeño docente en el aula se evalúa con el apoyo de cinco categorías, en las que se agrupan los referentes o rasgos constitutivos de la práctica en el aula: planeación, gestión del ambiente en el aula, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación.

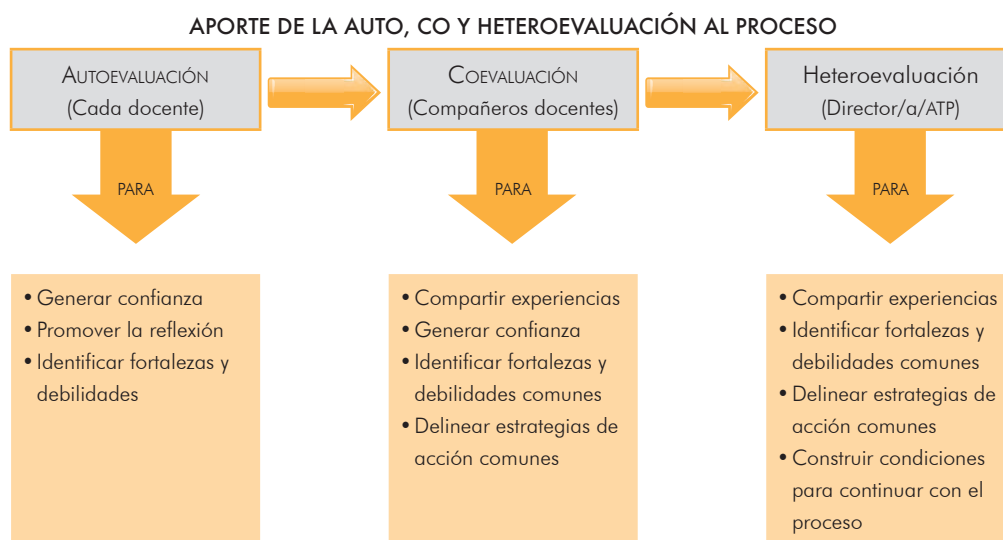
Las categorías presentadas se entienden como: a) *Planeación*: preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos (selección de contenidos, propósitos, estrategias, mecanismos de evaluación); b) *Gestión del ambiente de clase*: construcción de un clima propicio para el aprendizaje (relación maestro-alumno y alumno-alumno, así como manejo de grupo); c) *Gestión curricular*: conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas (conocimiento de los contenidos de las asignaturas, capacidad de relacionar los contenidos tanto entre las asignaturas como de las asignaturas a situaciones cotidianas y al contexto de los alumnos); d) *Gestión didáctica*: conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos (presentación de los propósitos y contenidos de clase, atención diferenciada hacia los alumnos, organización del grupo, uso de recursos didácticos, uso del tiempo y tipo de estrategias didácticas); e) *Evaluación*: acciones que realizan docentes y alumnos con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes sobre los procesos y los resultados del aprendizaje de los alumnos (promoción de procesos de autoevaluación y evaluación entre los alumnos, así como valoración del desempeño de los alumnos).

3. Quiénes evalúan

Se realiza un proceso voluntario de autoevaluación que se complementa con la coevaluación y la heteroevaluación. Como los protagonistas del proceso son los docentes frente a grupo, ellos son los autoevaluadores y coevaluadores. Los directores, supervisores, ATP y tomadores de decisiones en políticas educativas fungen como heteroevaluadores.

Se entiende por: *a) Autoevaluación*, la valoración que hace un docente sobre su práctica. Se trata de una reflexión crítica sobre la propia acción para reorientarla o mejorarla; *b) Coevaluación*, la valoración que otros maestros hacen sobre la práctica de un docente en particular, y *c) Heteroevaluación*, la valoración que hace el director u otros actores educativos que proporcionan apoyos diversos a las escuelas, como el ATP o el supervisor escolar, sobre la práctica de un docente.

Se pretende que cada momento de la evaluación cumpla objetivos específicos dentro del marco de un proceso integral en el que se contempla la mirada propia, la observación de un par y la apreciación de un observador externo. En el siguiente gráfico se muestra cómo el proceso inicia con un momento de reflexión individual; continúa con una reflexión colectiva en un ambiente de confianza en el que se dialoga y se comparten experiencias, así como con la identificación de fortalezas y debilidades tanto individuales como comunes, y concluye con la construcción de las condiciones necesarias para reiniciar el proceso, en la promoción de una “espiral” de mejora continua.



4. Con qué se evalúa

El instrumento “Estándares de desempeño docente en el aula” (Centro de Estudios Educativos, 2010a) contiene los parámetros para la observación del desempeño docente en el aula, y con base en él se realiza la valoración. El siguiente es un mapa de los ámbitos y las variables contenidos en el instrumento.

| ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA | | | | | |
|--|--|--------------------------------------|-----------------------------------|--|---|
| CATEGORÍAS | I. PLANEACIÓN | II. GESTIÓN DEL AMBIENTE DE LA CLASE | III. GESTIÓN CURRICULAR | IV. GESTIÓN DIDÁCTICA | V. EVALUACIÓN |
| REFERENTES | 1. Selección de contenidos | 1. Relaciones interpersonales | 1. Conocimiento de la asignatura | 1. Presentación curricular | 1. Autovaloración |
| | 2. Selección del propósito | 2. Manejo de grupo | 2. Relaciones entre asignaturas | 2. Atención diferenciada | 2. Valoración entre alumnos |
| | 3. Diseño de estrategias didácticas | | 3. Conexión asignaturas contextos | 3. Organización del grupo | 3. Valoración del docente a los alumnos |
| | 4. Selección de mecanismos de evaluación | | | 4. Relación de aprendizaje alumno-alumno | 4. Retroalimentación de saberes |
| | | | | 5. Recursos didácticos | |
| | | | | 6. Recursos espaciales | |
| | | | | 7. Manejo del tiempo | |
| | | | | 8. Indicaciones | |
| | | | | 9. Explicaciones | |
| | | | | 10. Preguntas | |
| | | | | 11. Actividades dirigidas | |
| | | | | 12. Actividades no dirigidas | |

A continuación se presentan los 25 Estándares de desempeño docente en el aula, asociados a las categorías correspondientes, y acompañados de su referente, niveles y pautas para observar.

Las categorías y los referentes obedecen a las acciones centrales y comunes que los profesores realizan recurrentemente en su práctica, es decir, dan cuenta de diversos “qué” del quehacer docente en el aula. Por su parte, los estándares y los niveles dan cuenta de diversos “cómo” los maestros desempeñan esas acciones, y pretenden ser asuntos generadores de la discusión, conversación, evaluación y reflexión en torno a la práctica docente.

Para la valoración de los estándares se determinaron cuatro posibles niveles de desempeño (del 1 al 4) para una misma acción o referente, donde el nivel 1 corresponde al menor nivel de satisfacción del desempeño y el nivel 4 al estándar deseable de desempeño docente. El estándar es igual al nivel 4, puesto que se equipara al nivel de desempeño de mayor satisfacción.

Aunque cada referente cuenta con la descripción específica del desempeño docente en sus cuatro niveles, éstos pueden delinearse, en lo general, como sigue:

| NIVELES | DESCRIPCIÓN |
|---------|--|
| N 4 | Indica una práctica que se desarrolla conforme a lo descrito en el estándar. Se puede considerar una fortaleza, y por ello se sugiere sea compartida con el colectivo docente. |
| N 3 | Significa que el docente ha logrado desempeñarse cercanamente a lo señalado en el estándar, pero que aún puede mejorar. |
| N 2 | Hace alusión a una práctica que se distancia de lo sugerido en el estándar, pero que en sí misma se convierte en una oportunidad de mejora. |
| N 1 | Indica que su desempeño es elemental, y por lo tanto el proceso de mejora implica un trabajo más intenso, de tal manera que paulatinamente se acerque a los niveles posteriores. |

Asimismo, para cada referente se especifican “pautas para observar”, que pretenden ser un apoyo para quien realiza la valoración; sugieren algunos elementos particulares en los que el observador ha de centrar su atención para ubicar el nivel de desempeño docente de cada uno de los estándares.

Los estándares de desempeño docente, sus niveles y pautas para observar se presentan enseguida, agrupados por categorías, en tablas que destacan lo siguiente:

| | | | | | |
|--|----------------|---|--|---|------------------------|
| REFERENTE DE EVALUACIÓN | XIX. Preguntas | | | | ESTÁNDAR DE EVALUACIÓN |
| Durante la clase formula, de manera muy frecuente preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos | | | | | |
| NIVELES | | | | | |
| 1. Durante la clase formula preguntas cerradas que no promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos | | 2. Durante la clase formula de manera ocasional preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. | | 3. Durante la clase formula de manera frecuente preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. | |
| 4. Durante la clase formula, de manera muy frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. | | | | | |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | | | |
| Durante la clase, se observa el lenguaje usado por el docente para hacer preguntas propias de reflexión sobre los saberes (conocimientos) y procedimientos de los alumnos. Esto se aprecia de respuestas y explicaciones que los alumnos dan a las preguntas. Si lo hacen con respuestas reflexivas y/o argumentativas tienden a ser abiertas si son memorísticas o de "razonamiento" se consideran cerradas en caso de que realice preguntas abiertas observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase. | | | | | |
| NIVELES | | | | | |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | | | |

a) Referentes de la categoría Planeación

La categoría Planeación se refiere a la preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos. Incluye los referentes: Selección de contenidos, Selección del propósito, Diseño de estrategias didácticas y Selección de mecanismos de evaluación.

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| I. Selección de contenidos | | Específica, de manera CLARA, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase. | | | |
| NIVELES | | | | | |
| 1. En la planeación NO SE ESPECIFICAN los contenidos. | | 2. En la planeación se especifican, de manera CONFUSA, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase. | | 3. En la planeación se especifican, de manera POCO CLARA, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase. | |
| 4. En la planeación se especifican, de manera CLARA, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase. | | | | | |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | | | |
| En la planeación escrita se observa si se especifican o no los contenidos a desarrollar en la clase. Si se especifican, se observa la claridad con que se hace, en el sentido de que sean entendibles para quien los lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende pero hay dudas es poco claro y si hay pleno entendimiento de ellos es claro. | | | | | |

| II. Selección del propósito | | | |
|---|---|--|---|
| Especifica, de manera CLARA, el propósito que desarrollará durante la clase. | | | |
| NIVELES | | | |
| 1. En la planeación NO SE ESPECIFICA el propósito. | 2. En la planeación se especifica, de manera CONFUSA, el propósito que desarrollará durante la clase. | 3. En la planeación se especifica, de manera POCO CLARA, el propósito que desarrollará durante la clase. | 4. En la planeación se especifica, de manera CLARA, el propósito que desarrollará durante la clase. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| En la planeación escrita se observa si se especifican o no el o los propósitos a desarrollar en la clase. Si se especifican, se observa la claridad con que se hace, en el sentido de que sean entendibles para quien los lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende pero hay dudas es poco claro y si hay pleno entendimiento es claro. | | | |

| III. Diseño de estrategias didácticas | | | |
|---|---|--|---|
| Especifica estrategias didácticas ACORDES con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase. | | | |
| NIVELES | | | |
| 1. En la planeación NO SE ESPECIFICAN estrategias didácticas. | 2. En la planeación se especifican estrategias didácticas, pero no se sabe de su concordancia con los propósitos y contenidos porque éstos no se presentan. | 3. En la planeación se especifican estrategias didácticas POCO ACORDES con el propósito y los contenidos que desarrollarán durante la clase. | 4. En la planeación se especifican estrategias didácticas ACORDES con el propósito y los contenidos que desarrollarán durante la clase. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| En la planeación escrita se observa si se especifican o no las estrategias didácticas a desarrollar durante la clase. Si se especifican, se observa el grado de concordancia que tienen con el propósito y los contenidos. Esto se observa en si las estrategias didácticas seleccionadas (actividades, recursos, espacio y tiempo), previsiblemente, hacen que se logre el propósito y los contenidos. | | | |

| IV. Selección de mecanismos de evaluación | | Especifica mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera EFICIENTE el grado de avance y logro del propósito. | |
|--|--|--|--|
| NIVELES | | | |
| 1. En la planeación NO SE ESPECIFICAN mecanismos de evaluación. | 2. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero NO SE SABE de su alcance como evidencia del grado de avance y logro del propósito, ya que éste no se presenta. | 3. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero NO permitirán detectar de manera EFICIENTE el grado de avance y logro del propósito. | 4. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera EFICIENTE el grado de avance y logro del propósito. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| En la planeación escrita se observa si se especifican o no los mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase. Si se especifican, se observa la eficiencia de éstos respecto al propósito, lo cual se hace evidente al identificar su previsible alcance para detectar el grado de avance y logro del mismo. | | | |

b) Referentes de la categoría Gestión del ambiente de clase

Por Gestión del ambiente de clase se entiende la construcción de un clima propicio para el aprendizaje, que incluye los referentes: Relaciones interpersonales y Manejo de grupo.

| V. Relaciones interpersonales | | Durante la clase propicia, de manera PERMANENTE, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. | |
|---|--|---|---|
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase NO PROPICIA relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos. | 2. Durante la clase propicia, de manera OCASIONAL, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. | 3. Durante la clase propicia, de manera HABITUAL, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. | 4. Durante la clase propicia, de manera PERMANENTE, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. |

| PAUTAS PARA OBSERVAR |
|---|
| Durante la clase, se observa si las relaciones interpersonales que marcan el ambiente general de la misma son o no de respeto y confianza. Esto se observa, por ejemplo, en el tono de voz y en la forma en que se dirige el maestro a los alumnos y, a su vez, la forma en que lo hacen entre ellos (no hay críticas, se llaman por su nombre, se promueve la autoestima). Si las relaciones son de respeto y confianza, se observa la frecuencia con que logra mantener ese clima a lo largo de la clase. |

| VI. Manejo de Grupo | | Durante la clase logra, de manera PERMANENTE, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. | |
|---|---|--|--|
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase aunque propicia, NO LOGRA un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. | 2. Durante la clase logra, de manera OCASIONAL, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. | 3. Durante la clase logra, de manera HABITUAL, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. | 4. Durante la clase logra, de manera PERMANENTE, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa si se logra o no un manejo de grupo que posibilita la comunicación al interior del mismo. Esto se observa en la forma como el docente facilita las participaciones, promueve las normas de convivencia y el orden y mantiene la atención de los alumnos. Si se logra, se observa la frecuencia con que lo mantiene a lo largo de la clase. | | | |

c) Referentes de la categoría Gestión curricular

La Gestión curricular agrupa los referentes Conocimiento de las asignaturas, Relaciones entre asignaturas y Conexión asignaturas-contextos, y comprende el conocimiento y la puesta en práctica que realiza el docente del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas.

| VII. Conocimiento de la asignatura | | Durante la clase demuestra AMPLIO conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. | |
|---|--|---|---|
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase demuestra ESCASO conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. | 2. Durante la clase demuestra ELEMENTAL conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. | 3. Durante la clase demuestra SUFICIENTE conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. | 4. Durante la clase demuestra AMPLIO conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. |

| PAUTAS PARA OBSERVAR | |
|--|--|
| Durante la clase, se observa si el docente trata conceptos con claridad y dominio, y si lo hace de acuerdo con el conocimiento socialmente validado. Se observa si tiene poco conocimiento, el necesario, un buen dominio o bien si rebasa lo especificado en el currículum. | |

| VIII. Relaciones entre asignaturas | | Durante la clase PRESENTA, TRATA Y RELACIONA contenidos de diferentes asignaturas. | |
|--|--|--|---|
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase NO PRESENTA contenidos de diferentes asignaturas. | 2. Durante la clase PRESENTA contenidos de diferentes asignaturas. | 3. Durante la clase PRESENTA Y TRATA contenidos de diferentes asignaturas. | 4. Durante la clase PRESENTA, TRATA Y RELACIONA contenidos de diferentes asignaturas. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de contenidos de diferentes asignaturas. Si se presentan, se observa si aborda cada uno. En caso de que los aborde, se observa si establece una conexión entre ellos. | | | |

| IX. Conexión asignaturas-contextos | | Durante la clase establece, de manera FRECUENTE Y PERTINENTE, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. | |
|--|--|--|---|
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase NO ESTABLECE relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. | 2. Durante la clase establece, de manera FRECUENTE Y POCO PERTINENTE, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. | 3. Durante la clase establece, de manera OCASIONAL AUNQUE PERTINENTE, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. | 4. Durante la clase establece, de manera FRECUENTE Y PERTINENTE, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| A lo largo de la clase, se observa la presencia o ausencia de relaciones entre los contenidos y el contexto en que viven los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase. | | | |

d) Referentes de la categoría Gestión didáctica

La Gestión didáctica implica el conocimiento y la puesta en práctica que realiza el docente del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en

los alumnos. Engloba los referentes: Presentación curricular, Atención diferenciada, Organización del grupo, Relación de aprendizaje alumno-alumno, Recursos didácticos, Recursos espaciales, Manejo del tiempo, Indicaciones, Explicaciones, Preguntas, Actividades dirigidas y Actividades no dirigidas.

| X. Presentación curricular | | Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CLARA a los alumnos, EL PROPÓSITO Y LOS CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase. | |
|---|--|--|--|
| NIVELES | | | |
| 1. Al inicio de la clase NO PRESENTA Y/O RECUERDA a los alumnos el propósito ni los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. | 2. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CONFUSA a los alumnos, EL PROPÓSITO Y/O LOS CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase. | 3. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CLARA a los alumnos, EL PROPÓSITO O LOS CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase. | 4. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma CLARA a los alumnos, EL PROPÓSITO Y LOS CONTENIDOS a desarrollar y aprender durante la clase. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Al inicio de la clase, se observa la presencia de propósito y contenidos; de alguno de ellos, o bien la ausencia de ambos. En caso de presencia de alguno o ambos, se observa la claridad en el lenguaje usado por el docente, es decir, que sea sencillo, concreto, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. | | | |

| XI. Atención diferenciada | | Durante la clase atiende, de manera DIFERENCIADA, las necesidades de aprendizaje de los alumnos. | |
|---|---|--|---|
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase atiende, de manera PREFERENCIAL, a los alumnos con MENORES necesidades de aprendizaje. | 2. Durante la clase atiende, de manera IDÉNTICA, las necesidades de aprendizaje de los alumnos. | 3. Durante la clase atiende, de manera PREFERENCIAL, a los alumnos con MAYORES necesidades de aprendizaje. | 4. Durante la clase atiende, de manera DIFERENCIADA, las necesidades de aprendizaje de los alumnos. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase se observa si el docente hace distinción (tendiente a la personalización) o no (tipo conferencia) de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Si lo hace, se observa mediante el uso de lenguaje específico, la asignación de tareas diferenciadas y el acercamiento a ciertos alumnos. En una situación concreta de clase, se puede observar qué alumnos están comprendiendo o no el tema. A quienes no lo hacen, se considera que tienen mayores necesidades de aprendizaje para esa situación. Respecto a la preferencia de atención o no a los alumnos de diferentes necesidades, se observa la recurrencia en el trato a ellos. | | | |

| XII. Organización del grupo | | Durante la clase organiza al grupo de manera MUY ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. | |
|---|--|--|---|
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase NO ORGANIZA al grupo de manera ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. | 2. Durante la clase organiza al grupo de manera POCO ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. | 3. Durante la clase organiza al grupo de manera ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. | 4. Durante la clase organiza al grupo de manera MUY ADECUADA a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa la forma de organizar el grupo: en plenaria (filas, círculo, herradura, entre otras) o equipo (según el número) y su adecuación a las necesidades que demandan las actividades. Para la valoración se asume que se cuenta con las condiciones básicas de infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar no se valora y se especifica en la justificación. | | | |

| XIII. Relación de aprendizaje alumno-alumno | | Durante la clase realiza, de manera FRECUENTE Y ADECUADA, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos, propiciando su aprendizaje. | |
|---|--|---|--|
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase NO REALIZA acciones ni actividades para favorecer el diálogo entre los alumnos. | 2. Durante la clase realiza, de manera FRECUENTE PERO POCO ADECUADA, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. | 3. Durante la clase realiza, de manera OCASIONAL PERO ADECUADA, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. | 4. Durante la clase realiza, de manera FRECUENTE Y ADECUADA, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa si el docente promueve o no diálogos entre los alumnos, respecto a los objetos de aprendizaje (esto indistintamente de la forma de organizar el grupo). Si lo hace, se observa si los alumnos conversan, discuten e intervienen en torno a los temas y objetos de aprendizaje planteados. Además, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase. | | | |

| XIV. Recursos didácticos | | | |
|--|---|---|--|
| Durante la clase usa, de manera MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos. | | | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase usa, de manera POCO MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos POCO ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos. | 2. Durante la clase usa, de manera MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos POCO ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos. | 3. Durante la clase usa, de manera POCO MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos. | 4. Durante la clase usa, de manera MOTIVANTE para los alumnos, recursos didácticos ACORDES para promover el aprendizaje de los contenidos. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa, respecto a la motivación, si el manejo que hace el docente de los recursos capta la atención de los alumnos y los involucra con los contenidos a tratar. Además, se observa si los recursos son acordes al propósito de los contenidos que desarrolla. | | | |

| XV. Recursos espaciales | | | |
|--|---|--|--|
| Durante la clase maneja, de manera MUY ADECUADA, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. | | | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase maneja, de manera INADECUADA, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. | 2. Durante la clase maneja, de manera POCO ADECUADA, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. | 3. Durante la clase maneja, de manera ADECUADA, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. | 4. Durante la clase maneja, de manera MUY ADECUADA, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa si la forma en que el docente se desplaza y hace uso del espacio considera las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. Se observa por ejemplo, en el trabajo en plenaria si el docente se coloca donde todos lo puedan observar y escuchar; y en el trabajo en grupo si se acerca a cada uno de ellos, entre otras. Para la valoración se asume que se cuenta con las condiciones básicas de infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar no se valora y se especifica en la justificación. | | | |

| XVI. Manejo del tiempo | | | |
|---|---|---|---|
| Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera EFICAZ Y FLEXIBLE, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. | | | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera INEFICAZ, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. | 2. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera FLEXIBLE PERO POCO EFICAZ, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. | 3. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera EFICAZ PERO POCO FLEXIBLE, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. | 4. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera EFICAZ Y FLEXIBLE, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa el tiempo que usa el docente para el tratamiento de los contenidos (tiempo efectivo) y el tiempo dedicado a otros asuntos (tiempo muerto). La valoración de la eficacia se hace tomando en cuenta del tiempo total de clase, la proporción de tiempo efectivo. La flexibilidad se observa en la respuesta de adaptación que da el docente a las situaciones que surgen durante la clase, tomando como base el tiempo efectivo. | | | |

| XVII. Indicaciones | | | |
|---|--|---|---|
| Durante la clase da indicaciones, de manera MUY CLARA, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. | | | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase da indicaciones, de manera CONFUSA, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. | 2. Durante la clase da indicaciones, de manera POCO CLARA, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. | 3. Durante la clase da indicaciones, de manera CLARA, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. | 4. Durante la clase da indicaciones, de manera MUY CLARA, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el docente para dar las indicaciones de los procedimientos, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. Esto se observa en la forma como los alumnos siguen las instrucciones dadas para el desarrollo de los procedimientos. | | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| XVIII. Explicaciones | | Durante la clase brinda explicaciones, de manera CLARA Y SIGNIFICATIVA, de los conceptos y las definiciones que trata. | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase brinda explicaciones, de manera CONFUSA, de los conceptos y las definiciones que trata. | 2. Durante la clase brinda explicaciones, de manera CLARA PERO NO SIGNIFICATIVA, de los conceptos y las definiciones que trata. | 3. Durante la clase brinda explicaciones, de manera CLARA PERO POCO SIGNIFICATIVA, de los conceptos y las definiciones que trata. | 4. Durante la clase brinda explicaciones, de manera CLARA Y SIGNIFICATIVA, de los conceptos y las definiciones que trata. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el docente para dar explicaciones de los conceptos y definiciones, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. La significancia se observa en si ese lenguaje tiene sentido para los alumnos, lo cual se aprecia en la forma como ellos/ellas se apropian de los conceptos y definiciones, por ejemplo al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos. | | | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| XIX. Preguntas | | Durante la clase formula, de manera MUY FRECUENTE, preguntas ABIERTAS que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase formula, preguntas CERRADAS que NO promueven un proceso de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. | 2. Durante la clase formula, de manera OCASIONAL, preguntas ABIERTAS que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. | 3. Durante la clase formula, de manera FRECUENTE, preguntas ABIERTAS que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. | 4. Durante la clase formula, de manera MUY FRECUENTE, preguntas ABIERTAS que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa si el lenguaje usado por el docente para hacer preguntas propicia o no la reflexión sobre los saberes (conocimientos) y procedimientos de los alumnos. Esto se aprecia en el tipo de respuestas y explicaciones que los alumnos dan a las preguntas. Si lo hacen con respuestas reflexivas y/o argumentativas tienden a ser abiertas, pero si son memorísticas o de "consentimiento" se consideran cerradas. En caso de que realice preguntas abiertas, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase. | | | |

| | | | |
|--|---|--|---|
| XX. Actividades dirigidas | | Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, PERTINENTES Y MOTIVANTES, para que los alumnos se apropien del conocimiento. | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, POCO PERTINENTES Y POCO MOTIVANTES para que los alumnos se apropien del conocimiento. | 2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, POCO PERTINENTES AUNQUE MOTIVANTES, para que los alumnos se apropien del conocimiento. | 3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, PERTINENTES Y POCO MOTIVANTES, para que los alumnos se apropien del conocimiento. | 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, PERTINENTES Y MOTIVANTES, para que los alumnos se apropien del conocimiento. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa la presencia de actividades que implican el hacer y la incorporación de sentidos con procedimientos establecidos o dictados por el docente y que son pertinentes en cuanto que favorecen que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa respecto a la motivación, si dichas actividades captan su atención y despiertan su interés por desarrollarlas. | | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| XXI. Actividades no dirigidas | | Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, PERTINENTES Y MOTIVANTES, para que se apropien del conocimiento. | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase NO DESARROLLA actividades con procedimientos determinados por los alumnos. | 2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, POCO PERTINENTES AUNQUE MOTIVANTES, para que se apropien del conocimiento. | 3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, PERTINENTES Y POCO MOTIVANTES, para que se apropien del conocimiento. | 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, PERTINENTES Y MOTIVANTES, para que se apropien del conocimiento. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de actividades que implican el hacer y la incorporación de sentidos sin especificar los procedimientos, es decir, da libertad para que los alumnos escojan y decidan su manera de proceder. En caso de presencia, se observa la pertinencia de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y si son motivantes, es decir, si captan su atención y despiertan su interés por desarrollar las actividades. | | | |

e) Referentes de la categoría Evaluación

Esta categoría se refiere a las acciones que realizan docentes y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y los resultados del aprendizaje de los alumnos. Abarca los referentes: Autovaloración, Valoración entre alumnos, Valoración del docente a los alumnos y Retroalimentación de saberes.

| | | | |
|--|--|---|--|
| XXII. Autovaloración | | Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase NO PROMUEVE que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. | 2. Durante la clase promueve, de manera INEFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. | 3. Durante la clase promueve, de manera POCO EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. | 4. Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. |
| PAUTAS PARA OBSERVAR | | | |
| Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven la autovaloración de los alumnos sobre sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos. | | | |

| | | | |
|---|--|---|--|
| XXIII. Valoración entre alumnos | | Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. | |
| NIVELES | | | |
| 1. Durante la clase NO PROMUEVE que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. | 2. Durante la clase promueve, de manera INEFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. | 3. Durante la clase promueve, de manera POCO EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. | 4. Durante la clase promueve, de manera EFICIENTE, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. |

PAUTAS PARA OBSERVAR

Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven las valoraciones entre compañeros respecto a sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.

XXIV. Valoración del docente a los alumnos

Durante la clase expresa valoraciones CONGRUENTES sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.

NIVELES

1. Durante la clase NO EXPRESA valoraciones sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.

2. Durante la clase expresa valoraciones INCONGRUENTES sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.

3. Durante la clase expresa valoraciones POCO CONGRUENTES sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.

4. Durante la clase expresa valoraciones CONGRUENTES sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.

PAUTAS PARA OBSERVAR

Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven valoraciones del docente sobre los procesos y resultados de sus alumnos. En caso de presencia, la congruencia se observa respecto a si las valoraciones se acompañan a las actividades desarrolladas, el desempeño de los alumnos y lo previsiblemente esperado.

XXV. Retroalimentación de saberes

Durante la clase rescata y sistematiza, de manera PERTINENTE, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma SIGNIFICATIVA.

NIVELES

1. Durante la clase NO RESCATA NI SISTEMATIZA los conocimientos previos ni los que van adquiriendo los alumnos.

2. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera POCO PERTINENTE, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y NO los retroalimenta de forma SIGNIFICATIVA.

3. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera PERTINENTE, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma POCO SIGNIFICATIVA.

4. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera PERTINENTE, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma SIGNIFICATIVA.

PAUTAS PARA OBSERVAR

Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones para retroalimentar los saberes de los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia, en cuanto favorece que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y la significancia respecto a si la retroalimentación que hace tiene sentido para los alumnos y ayuda a complementar y reforzar su conocimiento. Esto se aprecia en la forma como los alumnos se apropian de los contenidos, por ejemplo al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.

5. Cómo evaluar

El proceso de evaluación, presentado someramente, comprende los siguientes momentos:

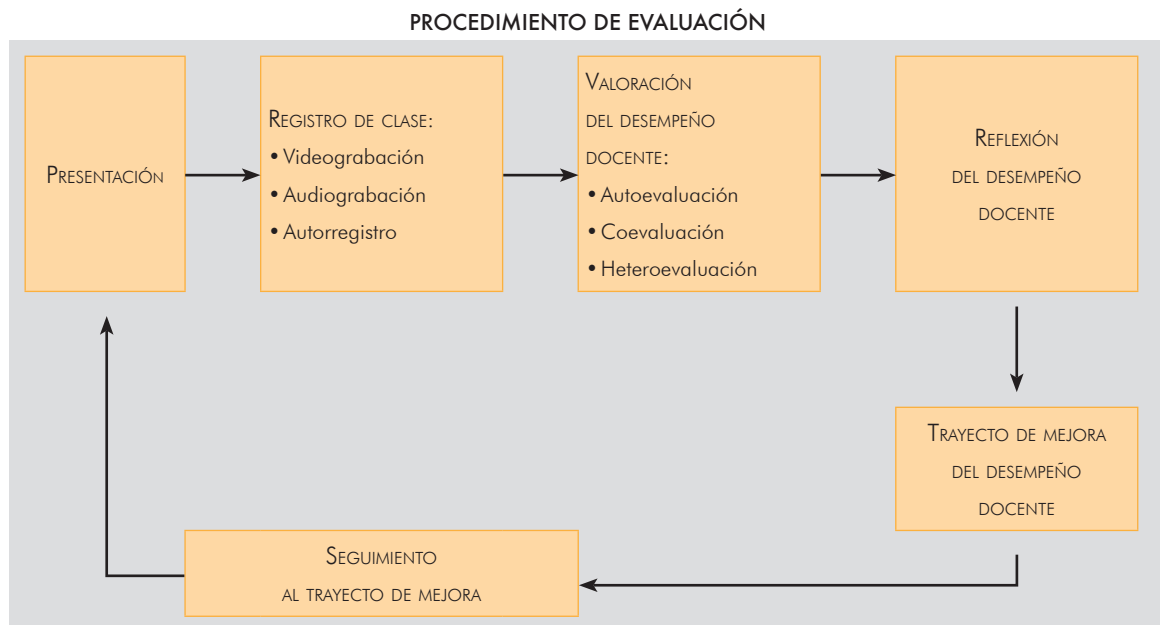
1. Presentación de la propuesta de estándares. Los actores que participan directamente en el proceso de evaluación –el autoevaluador, coevaluador y heteroevaluador– se familiarizan con las características y el procedimiento implicado en el proceso de evaluación que aquí se propone, y construyen el clima de confianza y los acuerdos necesarios para llevarlo a la práctica.
2. Registro de clase. El docente que participa voluntariamente como autoevaluador elige la clase que será observada (por él mismo y por sus co y heteroevaluadores) para valorar su desempeño. Tanto el propio maestro como sus observadores externos recogerán la información relevante acerca de la clase. Se sugieren tres opciones para registrar la práctica docente: la audiograbación, la videograbación y el autorregistro escrito.
3. Valoración y conversación sobre la clase registrada. Cada uno de los actores participantes valora el desempeño del docente con apoyo del registro de clase y con referencia a los estándares de desempeño. Posteriormente, los participantes del proceso realizan una reflexión –en primer lugar, de manera individual, y en un segundo momento, de modo colectivo– respecto a la clase observada, lo que les permite identificar asuntos relevantes, aprender de ellos y del diálogo con los pares, y hacer mejoras en la práctica docente.
4. Elaboración de un trayecto de mejora del desempeño docente. A partir de la valoración propia y de la de los coevaluadores y heteroevaluadores sobre la práctica observada, el docente autoevaluador detecta los aspectos de su desempeño que se propone trabajar y elaborará un trayecto de mejora. Conviene enriquecer este trayecto a través del diálogo con los pares y demás

actores incluidos en el proceso, lo que facilita el intercambio de sugerencias, estrategias y saberes posibles de llevar a la práctica.

5. Implementación y seguimiento del trayecto de mejora. En este momento, cada docente habrá entrado en un proceso de reflexión y pondrá a trabajar los frutos del proceso realizado en los pasos anteriores; probará estrategias nuevas y/o mejorará las que le habían funcionado previamente, pero de manera más consciente.

Adicionalmente, en este momento se pretende que, tanto el docente como quienes lo han acompañado y apoyado en el proceso, documenten los avances logrados, los aspectos no resueltos y las dificultades encontradas. Por lo tanto, el seguimiento implica el procesamiento de la información construida en cada uno de los pasos anteriores, de tal modo que el maestro cuente con las evidencias recolectadas respecto a su práctica y con las valoraciones sobre su desempeño, para retroalimentar su proceso de reflexión y mejora. Se propone que el docente pueda realizar el ciclo de la evaluación en varias ocasiones y siempre pueda elaborar un nuevo plan de mejora o reelaborar el que ya había diseñado.

Se puede presentar gráficamente cómo evaluar de la siguiente manera:



Con base en los aprendizajes desarrollados en el proceso, también es posible –y se sugiere– realizar un trayecto de mejora de manera colegiada, en el que las acciones y las decisiones sean implementadas por el colectivo docente.

6. Cuándo evaluar

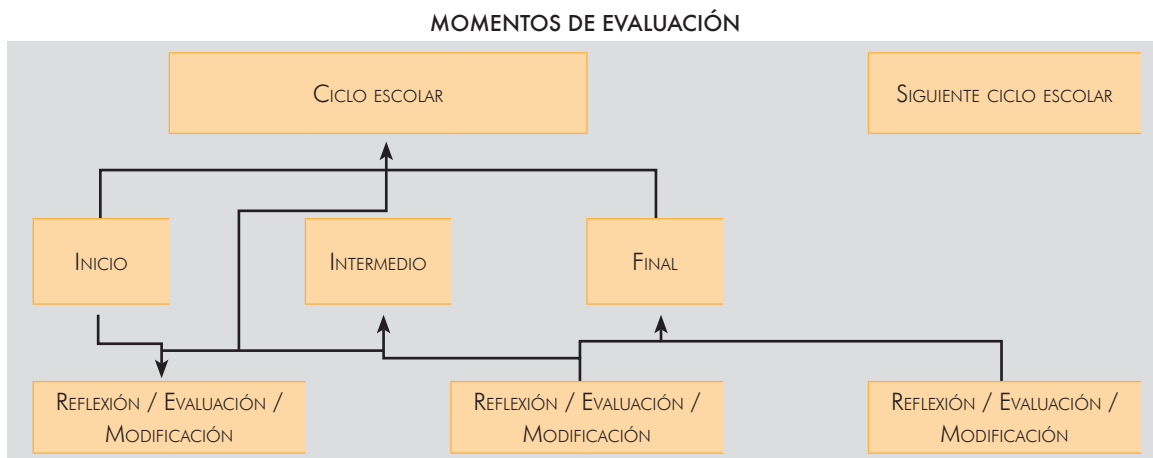
Se propone llevar a cabo el procedimiento en tres momentos durante el ciclo escolar: inicio, intermedio y final del ciclo. No sólo se busca ver el estado de la práctica docente, sino tomar decisiones y realizar acciones con base en la información que se tiene, identificar fortalezas y debilidades y, a partir de ello, realizar los ajustes o modificaciones pertinentes.

La **evaluación inicial** se realizará al principio del ciclo escolar y constituye el diagnóstico de la práctica docente; es el punto de partida que servirá para delinear el camino de la mejora y para comparar los resultados con las siguientes evaluaciones.

La **evaluación intermedia** se hará en un punto medio del ciclo; tiene como objetivo recuperar información acerca de los aspectos que se han mejorado y en los que es necesario que se siga trabajando, así como prever las necesidades específicas de formación docente que se vayan detectando con base en la práctica concreta.

La **evaluación final** se realiza en la etapa conclusiva del ciclo escolar; sirve para realizar un seguimiento del desempeño docente, como valoración de cierre y preparación del trabajo en el siguiente ciclo.

Gráficamente los momentos de la evaluación se pueden presentar así:



El proceso de evaluación del desempeño docente en el aula contempla un para qué, qué, quién, con qué y cómo evaluar la práctica docente, como se muestra, a modo de síntesis, en la siguiente tabla.

Los estándares de desempeño docente en el aula son un instrumento para la reflexión, el diálogo y el intercambio. Aunque valoran una acción, no pretenden ser una herramienta para elaborar clasificaciones (*ranking*) de maestros o escuelas, ni mucho menos promover sanciones. La reflexión con base en parámetros es un mecanismo efectivo para la mejora de la práctica docente. Por ello, se construyeron referentes que se basan en una configuración de la profesión docente y se ha pensado en su uso como parámetros, de tal manera que se involucre a los pares y a diversos actores educativos. Si los estándares que se presentan posibilitan que los maestros conozcan y valoren su acción docente en el aula, reflexionen colectivamente acerca de ella y prueben nuevas maneras de efectuar su quehacer cotidiano, se habrá llevado a cabo gran parte del objetivo del presente instrumento.

SÍNTESIS DEL PROCESO DE EVALUACIÓN CON ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA

| | |
|------------------|---|
| PARA QUÉ EVALUAR | <ul style="list-style-type: none"> • Empezar un proceso de mejora continua de su desempeño. • Reflexionar sobre su propia práctica docente y/o la de otros maestros. • Evaluar e identificar fortalezas y debilidades en torno a aspectos específicos de la práctica. • Identificar y organizar necesidades de formación (adicionales de los conocimientos disciplinares) tanto personales como colectivas. |
| QUÉ EVALUAR | <ul style="list-style-type: none"> • El desempeño docente en el aula, propio o el de otros maestros, con el propósito de generar procesos de reflexión y mejora continua del mismo en la escuela. |
| QUIÉNES EVALÚAN | <ul style="list-style-type: none"> • Docente autoevaluador: será el responsable de valorar su propia práctica docente y hacer ajustes encaminados a la mejora continua, a partir de la reflexión individual y colectiva de la misma. • Docente coevaluador: será el responsable de valorar el desempeño de la práctica de otro docente. • Heteroevaluador: será el responsable de valorar el desempeño de la práctica pedagógica de los docentes participantes en el proceso de evaluación. • Los asesores técnicos pedagógicos serán los promotores de los procesos de acompañamiento del desempeño docente en las escuelas. |
| CON QUÉ EVALUAR | <ul style="list-style-type: none"> • Con base en el instrumento "Estándares de desempeño docente en el aula". |
| CUÁNDO EVALUAR | <ul style="list-style-type: none"> • Inicio del ciclo escolar. • Intermedio del ciclo escolar. • Final del ciclo escolar. |

CÓMO EVALUAR

1. Presentación.
2. Registro de clase.
3. Valoración del desempeño docente.
4. Proceso de reflexión del desempeño docente.
5. Elaboración del trayecto de mejora del desempeño docente.
6. Seguimiento al trayecto de mejora.

II. METODOLOGÍA DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA

Este apartado se compone de dos partes. En la primera se presentan los fundamentos teóricos para la construcción de los estándares de desempeño docente en el aula de los maestros en servicio, en educación básica y contiene tres aspectos: a) las razones para analizar la práctica docente, b) el proceso de creación del conocimiento y c) la teoría emergente. La segunda se ocupa de exponer el procedimiento que se llevó a cabo con el grupo constructor de los estándares de desempeño.

A. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PROCESO METODOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA

1. Las razones para analizar la práctica docente en el aula

Se sabe que los docentes juegan diferentes roles en los planteles educativos y actúan en distintos ámbitos de la realidad escolar. En muchos sentidos, se relacionan con los familiares de sus alumnos, con la comunidad aledaña, con el director de la escuela, con supervisores, entre otros. En medio de esta serie de tareas, el propósito fundamental de su oficio es que los alumnos aprendan lo que está previsto.

Nuestras sociedades han construido un espacio destinado, intencionalmente, para facilitar el aprendizaje de los estudiantes; este espacio es el aula (TIMSS, 1995; Toro, 2003; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Así, a la hora de diseñar el modelo de



construcción de los estándares de desempeño docente se recurrió a la observación del aula y se otorgó un lugar privilegiado a las acciones que maestros y alumnos realizan en ese contexto. Otra razón para centrar la mirada en el aula es la gran cantidad de información que provee acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hablar de la práctica docente significa hablar de un proceso complejo, de una profesión con múltiples características, abordadas por varios autores (Doyle, 1990; Gimeno Sacristán, 1988; Griffin, 1989; Nonaka y Takeuchi, 1995; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1988; Schön, 1992; Stenhouse, 1987; Yinger, 1986), que definitivamente deben ser tomadas en cuenta en el momento de relacionarla con cualquier proceso de evaluación.

La práctica docente es una actividad profesional que, como muchas otras, es predefinida por un marco normativo nacional e institucional pero que, al mismo tiempo, se determina en el momento de ser realizado (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Es decir, es una práctica abierta y flexible, difícil de explicar, ya que consiste en un conocimiento que involucra asuntos sumamente personales, como la experiencia, la creatividad y la vivencia de cada persona que la realiza.

Aunado a lo anterior, la práctica docente es compleja, entre otras razones, por su multidimensionalidad y su simultaneidad. Es decir, es una actividad en la que se involucran múltiples personalidades con sus respectivas historias, sin dejar de mencionar el currículo y la normatividad que la rige. Y todos estos elementos se relacionan en un momento que, por lo general, es una clase.

Por todo lo anterior, es posible asegurar que la práctica docente es sumamente impredecible, pues esta interacción de innumerables factores da lugar a condiciones y situaciones que obligan a los maestros a la toma de decisiones inmediatas.

Se puede afirmar que un docente termina siendo un constante artesano que vive momentos muy particulares y diferentes entre sí, por lo que no es probable que encuentre una secuencia de pasos para alcanzar siempre los mismos resultados, sino que su quehacer depende de una realidad cambiante y de su habilidad para adaptarse a ella. Por lo anterior, puede decirse que el docente está más cerca de una racionalidad práctica que de una racionalidad técnica.

La práctica docente es, por lo tanto, la labor o el ejercicio que lleva a cabo el maestro, en el que se concreta su saber y su saber hacer en espacios intencionados para la construcción de conocimientos, como por ejemplo el aula. La labor tiene el objetivo de producir un aprendizaje e involucra los procesos de enseñanza y las relaciones interpersonales del docente con los demás actores (alumnos, padres y directivos), el clima de aula y la atención a la diversidad. En lo que se refiere a los

procesos de enseñanza, incluyen la programación didáctica, la forma de trabajo, la toma de decisiones, la gestión de materiales, tiempos y contenidos, así como la metodología y la evaluación de los aprendizajes (Mejía y Sierra, 2008).

Dar un lugar privilegiado a lo que hacen maestros y alumnos en el espacio áulico no es equivalente a decir que el aprendizaje solamente depende de lo que ocurre allí. Hay muchos factores, tanto dentro como fuera de la escuela, que pueden afectar los niveles de logro de los estudiantes (*National Research Council*, 1999; Floden, 2002; Wittrock 1986; Ramos *et. al.*, 2006). Sin embargo, también se ha documentado que la práctica docente marca una diferencia en el aprendizaje de los alumnos y por eso es importante tener un acercamiento a ella (Brophy y Good, 1986; Hiebert, 1999; *National Research Council*, 1999; Loera *et. al.*, 2006, 2007).

Por lo anterior, el acercamiento al aula requiere sistematización y ordenamiento. Como se ha mencionado, la práctica docente es compleja, y para analizarla es necesario un proceso bien definido, que contribuya a arrojar datos certeros que permitan dibujar sus límites, delimitar sus alcances y describir sus procesos.

Describir esos procesos sirve para referenciar un asunto de suma relevancia como la autoevaluación, que es una vía adecuada para que los docentes se acerquen a su práctica de una manera estructurada, permitiéndose observar aquello que la rutina, muchas veces, esconde e incluso pierde por completo.

Autores como Airasian y Gullickson (1994) mencionan que la autoevaluación se encuentra relacionada con la reflexión y si bien no son procesos idénticos, en ambos los maestros se convierten en responsables de valorar su propia práctica, recogiendo, interpretando y juzgando la información delimitada por criterios, para generar, así, estrategias de acción que les permitan enriquecer no sólo lo que hacen, sino su propio conocimiento y sus creencias.

Concretamente, al tratar la relación que existe entre “reflexión” y “autoevaluación” es posible afirmar que, según autores como los mencionados Airasian y Gullickson (1994) la primera constituye un elemento fundamental de la segunda, ya que es imposible hablar de toma de decisiones y cambios personales si no está implicado un proceso de reflexión.

Schön (1992) habla de la diferencia entre el “conocimiento en la acción” y la “reflexión en la acción”, y explica que la segunda implica descubrir y redescubrir aquello que hacíamos casi de manera rutinaria, para tratar de explicarlo y analizarlo. Justamente en este punto se da la conexión con el proceso de autoevaluación ya que, como ya se mencionó, éste requiere el establecimiento de parámetros, un momento para detenerse a mirar “desde fuera”.

En palabras del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, los instrumentos de autoevaluación pueden servir incluso para:

- Dar voz a los profesores, quienes podrán asumir la responsabilidad y el control de su propia práctica.
- Posibilitar la toma de conciencia sobre los puntos fuertes y débiles de su práctica profesional.
- Permitir una retroalimentación inmediata al propio profesor.
- Estimular la interacción entre compañeros profesores y la discusión sobre los procesos que se generan dentro del aula en relación con la enseñanza.
- Orientar la toma de decisiones y la actuación del profesor o del equipo docente para mejorar, tanto en el nivel de aula como de escuela.

Así, la autoevaluación se convierte en una herramienta sumamente útil para el desarrollo no sólo de la práctica docente, sino del colectivo en una institución educativa, pues a través de la reflexión y la toma de decisiones es posible fortalecer tanto al profesional de la educación, como a toda la comunidad.

2. Proceso de creación del conocimiento² (Nonaka y Takeuchi, 1995)

El conocimiento puede definirse como la capacidad de resolver un determinado conjunto de problemas con una efectividad determinada y con miras a un objetivo (Brooking, 1997).

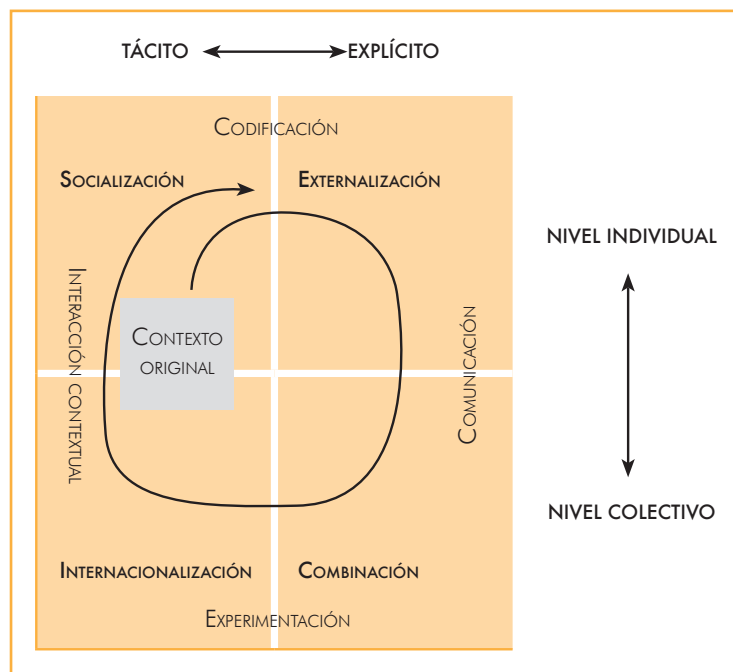
Dentro de las clasificaciones del conocimiento se puede decir que hay uno tácito y otro explícito. El conocimiento tácito es el saber que presenta cierta dificultad y complejidad para ser transmitido o comunicado interpersonalmente; es fruto de la experiencia, la sabiduría, la creatividad y está en el interior de cada uno de nosotros. Es intuición, vivencias, capacidad de hacer algo, y no necesariamente está acompañado de la capacidad de explicarse; se compone de actitudes, capacidades y de determinados conocimientos abstractos y complejos o sofisticados.

² Hacemos referencia al conocimiento como fundamento teórico para la construcción de los estándares. Nos referimos a un conocimiento situado que nos ayuda a dar cuenta de la materia de interés: la práctica docente en el aula. Más adelante se explica la vinculación entre conocimiento y práctica.

El conocimiento explícito es el saber que puede reflejarse, transmitirse o compararse entre las personas o en el seno de la organización con relativa facilidad; se compone de conocimientos técnicos, de capacidades o habilidades y actitudes, y su característica fundamental es una relativa mayor facilidad de comunicación (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Algunos oficios nacidos en el seno de las culturas con miras a solucionar problemas o lograr un objetivo fueron, inicialmente, conocimientos tácitos. Por ejemplo, en ciertas sociedades los artesanos hacían, experimentaban, diseñaban y no tenían codificados sus saberes. Transmitían su conocimiento por imitación a ciertos aprendices elegidos. Esto es conocimiento tácito. Posteriormente, y con la creciente demanda de artesanos y artículos producidos por ellos, nace la necesidad de poner de manifiesto sus saberes para multiplicar ese conocimiento. El conocimiento de los artesanos se codifica y se transmite fácilmente. Ya no se necesita estar cerca de un artesano como aprendiz para acceder a su saber, sino que la explicitación de su conocimiento hace que nazcan escuelas de artesanos donde se entregan esos saberes codificados y descontextualizados.

Es importante considerar que el conocimiento empieza con el individuo; este conocimiento personal se transforma en conocimiento colectivo y de allí adquiere valor para un grupo de personas. Para Nonaka y Takeuchi (1995), el proceso de creación del conocimiento se da a través de un modelo de generación del mismo mediante dos espirales de contenido epistemológico y ontológico. Es un proceso de interacción entre conocimiento tácito y explícito que tiene naturaleza dinámica y continua. Se constituye en una espiral permanente de transformación ontológica interna de conocimiento, que se desarrolla siguiendo cuatro fases, como se muestra a continuación.



Fuente: Procesos de conversión del conocimiento, Nonaka y Takeuchi, 1995.

El gráfico nos dice que, en un momento inicial –“inicial” para fines analíticos, puesto que todo conocimiento se funda en saberes previos–, tenemos un conocimiento tácito, que pasa por un proceso de *socialización*, el cual consiste en compartir experiencias por medio de exposiciones orales, documentos, manuales y tradiciones, y que añade conocimiento al que posee un grupo, una organización o una cultura.

Posteriormente, viene la *externalización*, que es el proceso de convertir conocimiento tácito en conceptos explícitos, que suponen hacer tangible, mediante el uso de códigos, conocimiento de por sí difícil de comunicar, integrándolo en la cultura del grupo, organización o sociedad; ésta es una actividad esencial en la creación del conocimiento.

El tercer momento sería la *combinación*, por medio de la cual se socializa el conocimiento explícito, combinándolo con otros saberes, también explícitos, provenientes de diversas fuentes. Esto se realiza por medio del intercambio de conversaciones y argumentos; la idea es categorizar, confrontar y clasificar los nuevos saberes para colectivizar el conocimiento ya explícito.

Finalmente, se da un proceso llamado *internalización*, en el cual se incorpora el conocimiento explícito a la práctica cotidiana y, en ese quehacer, lo explicitado, más el ingrediente personal, se convierten de nuevo en conocimiento tácito; es allí donde los grupos de personas, las organizaciones o las sociedades forman modelos mentales compartidos o prácticas cotidianas de trabajo.

3. La Teoría Emergente

La Teoría Emergente (TE), Teoría Fundamentada o Teoría Anclada, según Glaser (1990 en Douglas, 2003), es una metodología general de análisis vinculada a una recopilación de datos, que utiliza la aplicación sistemática de métodos para generar una teoría inductiva respecto de un área sustantiva de la actividad humana.

En términos generales, el método de la TE se preocupa de estudiar la vida social (Clarke, 2003), pudiendo interesarse en cualquier temática o área de conocimiento. El objeto de investigación de la TE es un fenómeno social entendido como proceso (Lapperrière, 1997). Si bien se puede precisar la situación del objeto de investigación, la comparación constante con otras situaciones, a la vez similares y contrastantes, impide que el objeto esté encerrado en un marco estático. De hecho, lo más probable es que el objeto varíe, considerablemente, entre el inicio y

el término del estudio, siguiendo el camino decidido por el investigador, su grupo de colaboradores y las diversas fuentes.

En la TE se recomienda al investigador suspender sus percepciones preconcebidas y juicios personales acerca del tema a investigar; sin embargo, se resalta la idea de la sensibilidad teórica (Osborne, 1994; Parker y Roffey, 1997). Se dice que el investigador ha de pensar los datos en términos teóricos, lo cual requiere que él interactúe, constantemente, con las operaciones de recopilación y análisis; no se busca elaborar hipótesis respecto de posibles resultados, sino de ser discretos, atentos y pacientes para suspender los juicios propios hasta que todos los datos estén analizados (Parker y Roffey, 1997). No se trata de intentar lo imposible como una *tabula rasa* de la literatura existente o de los conocimientos previos, sino de evitar las tentaciones deductivas y de aprovechar ideas y perspectivas anteriores para construir los análisis de la investigación en curso (Bryant, 2002; Goulding, 1998; Urquhart, 2002).

En este enfoque teórico, la elección del objeto de estudio se funda en la pregunta de investigación. A partir de ésta, se sostiene la pertinencia del origen y del tipo de datos que se desea recopilar. En la TE, la muestra se elige de acuerdo con su pertinencia respecto a las categorías conceptuales y a sus relaciones, y no para fines de representatividad estadística (Laperrière, 1997). Lo que se busca al construir una TE no es caracterizar precisamente un dato, sino establecer sus límites. El objetivo es agrupar ejes y/o variables en torno a una categoría conceptual. Así, las categorías conceptuales que se construyen deben permanecer sensibles a la realidad estudiada (*idem.*).

No obstante, no se busca tanto la descripción minuciosa de los incidentes, que varían inevitablemente en el tiempo y el espacio, sino la adecuación de los conceptos elaborados al respecto. Las observaciones se afinan cada vez más gracias a las comparaciones sucesivas, para precisar las categorías.

El método comparativo es el fundamento para la TE y con él se pretenden develar las similitudes y los contrastes entre los datos, con el objetivo de identificar sus características, sus relaciones y las determinantes de sus variaciones (*idem*); se realizan comparaciones constantes para que las categorías y variables alcanzadas se ocupen de los asuntos esenciales (Urquhart, 2002).

Al principio de la construcción, la codificación es abierta y exhaustiva: se deben considerar todos y cada uno de los asuntos e incidentes. Poco a poco, se precisan las categorías y la codificación se vuelve cada vez más selectiva y coherente, teóricamente integrada. Los conceptos iniciales se pueden remodelar o suprimir si lo exige

el análisis de nuevos datos. La coherencia teórica no implica la adecuación irrestricta a las categorías, sino su adecuación en función de la totalidad de los datos.

Los nuevos asuntos, hechos o sucesos son comparados, repetidamente, con el contenido de las categorías ya formadas, y de esta manera se contrastan, se afinan, se validan y se crean nuevas categorías. El objetivo final es construir un conjunto de categorías y variables lo suficientemente abarcadoras y congruentes, que desentrañen el corazón del fenómeno. El conjunto de categorías y variables deben permitir que, por lo menos, pueda ser delimitado un número máximo de asuntos observados acerca de un fenómeno.

B. PROCEDIMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA

Para la construcción de los estándares se conformó un equipo de 16 personas,³ procedentes de nueve entidades: cuatro profesores en servicio, dos ATP, dos encargados de Centros de Maestros, un director de educación primaria, tres encargados de formación continua estatal, una profesora de formación inicial y tres miembros de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS). La idea era conjugar las visiones de distintos actores involucrados en la Educación Básica de México desde diferentes niveles y espacios de acción. Este grupo estuvo coordinado por cinco investigadores del CEE.

Se realizaron ocho talleres quincenales, con una duración promedio de cinco horas por sesión; se diseñaron para que de ellos siempre hubiera resultados concretos, los cuales fueron materia de trabajo para los siguientes talleres.

Los insumos principales para la construcción de los estándares fueron clases videograbadas de educación básica de diferentes niveles (preescolar, primaria y secundaria), asignaturas (matemáticas, español, ciencias e historia), modalidades (completa y multigrado) y zonas (urbana y rural).

Entre un taller y otro se solicitaron trabajos y se mantuvo una comunicación constante para su retroalimentación, lo cual permitió que se llegara al siguiente

³ Juan Fernando Espinosa Chávez, Laura Consuelo Rosado Cervera, Víctor M. Ortiz R, Neyma Espino García, Ismael Jiménez, José Manuel Ocampo Ocampo, Luis Rubén Tovar Marengo, Laura Benítez P., Maritza Rubio Solís, Julio César Moreno, Francisco Moreno Abortes, Karen H. Samperio Gómez, Ma. De los Ángeles Rangel Yescas, Martín Macías Labra, Miguel Ángel Acevedo Jaramillo y Rocío Victoria García Garrido.

taller con elementos comunes revisados para continuar el trabajo y consolidar los productos.

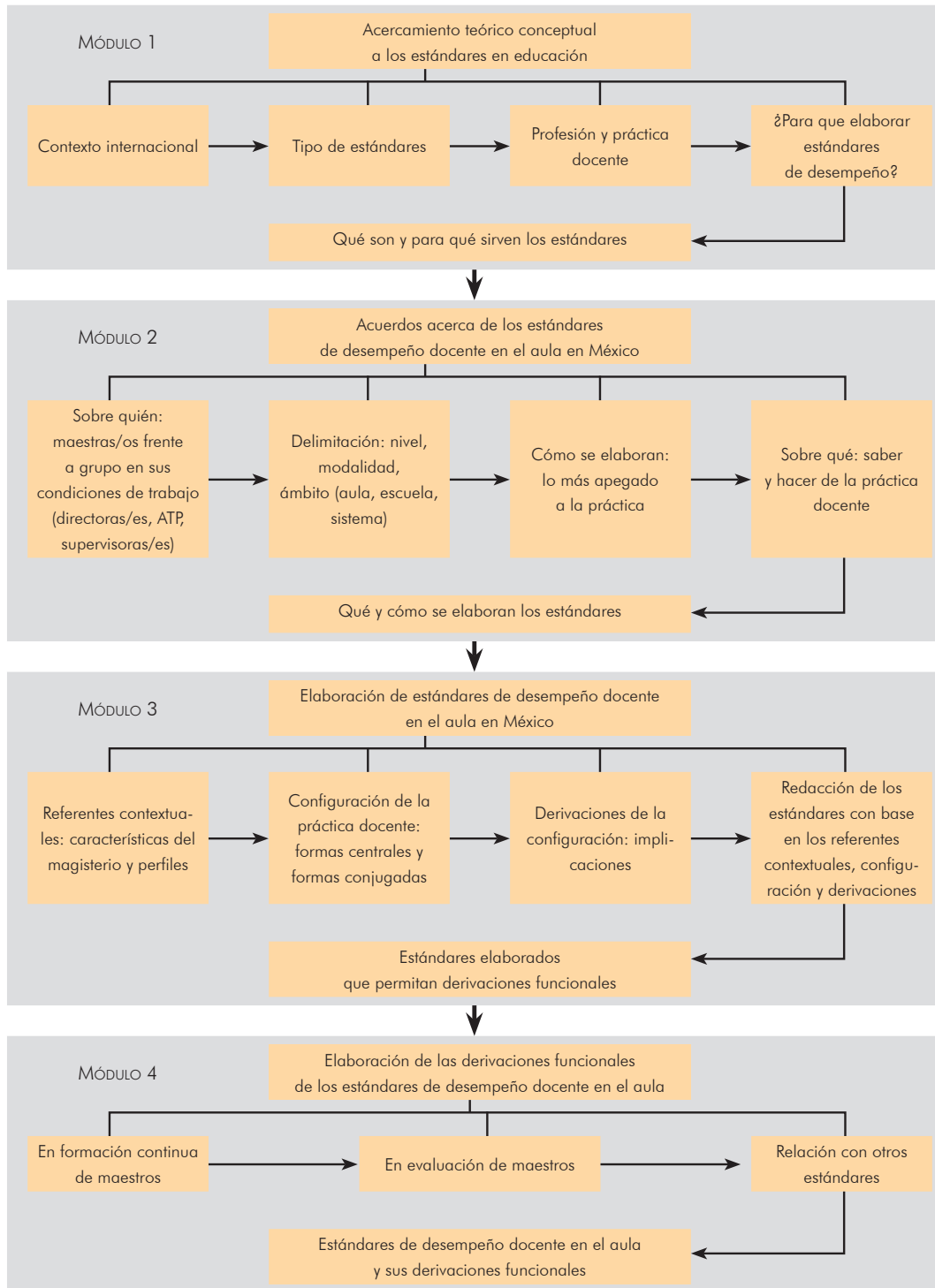
Los talleres demandaron trabajo individual, en equipos y plenarias con varios materiales: textos, videos, preguntas generadoras, entre otras. Se requirió la elaboración de escritos y puesta en común de los productos. Para ello, fue fundamental una actitud de diálogo y construcción conjunta.

Ahora bien, en conexión con los fundamentos teóricos antes presentados, el trabajo se sustentó en un marco teórico constituido por tres elementos: 1) la importancia de centrarse en el aula: se consideró fundamental tener ese acercamiento, porque es un espacio intencionado y dispuesto para que se dé el aprendizaje, y posee la característica de ser poco estudiado y conocido; 2) el proceso de creación del conocimiento, dado que se partió de la idea de que lo que hacen los maestros y los alumnos en el espacio áulico es un conocimiento tácito, una práctica social que, aunque no es reciente, está poco explorada y se encuentra permeada por muchas variables externas a ella. Así, uno de los objetivos al construir los estándares de desempeño de los maestros en servicio, en México, fue hacer explícita esa práctica, y 3) se eligió la Teoría Emergente para adentrarse al aula con esquemas flexibles y sin categorías preestablecidas, que permitieran explicitar el quehacer docente.

La ruta de trabajo se compuso de cuatro grandes etapas correspondientes a cada nivel en el algoritmo que se presenta a continuación: La primera se llamó “Acercamiento teórico conceptual a los estándares en educación”, la segunda se denominó “Acuerdos acerca de los estándares de desempeño docente en el aula en México”, la tercera fue dedicada a la “Elaboración de estándares de desempeño docente en el aula en México”, y la última se utilizó para la “Elaboración de las derivaciones funcionales de los estándares de desempeño docente en el aula”.

Para llevar a cabo el proceso de construcción, los productos generados en cada uno de estos momentos no sólo requirieron constantes revisiones, retroalimentación y ajustes de manera lineal, sino que fue indispensable un constante ir y venir entre los diferentes momentos.

ALGORITMO DE TRABAJO PARA DISEÑAR ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA



1. Acercamiento teórico conceptual a los estándares en educación

Esta etapa sirvió para la revisión de algunas experiencias internacionales (Airasian y Gullikson, 1994; Brophy y Good, 1986; Farro, 2005; Glasser, 1990; Griffin, 1989; Manzi, s/f; Morgan, 2000; Reyes, 2006; Slavin, 1996; Stegmann, 2006; Tedesco y Tenti Fanfani, 2002; Tenti Fanfani, 2002; Toro, 2001, 2003 y s/f; Vaillant, 2004; Wittrock, 1986) en la construcción de estándares educativos, de las cuales se analizaron los fundamentos conceptuales y su proceso de construcción. Además de llevar a cabo esta revisión, en este módulo se definieron, de manera participativa, los fines del proceso a realizar, así como algunos conceptos clave que servirían de fundamento para el trabajo posterior. El objetivo era delimitar los siguientes conceptos: a) profesión docente, b) práctica docente, c) estándar de desempeño docente, y d) criterio.

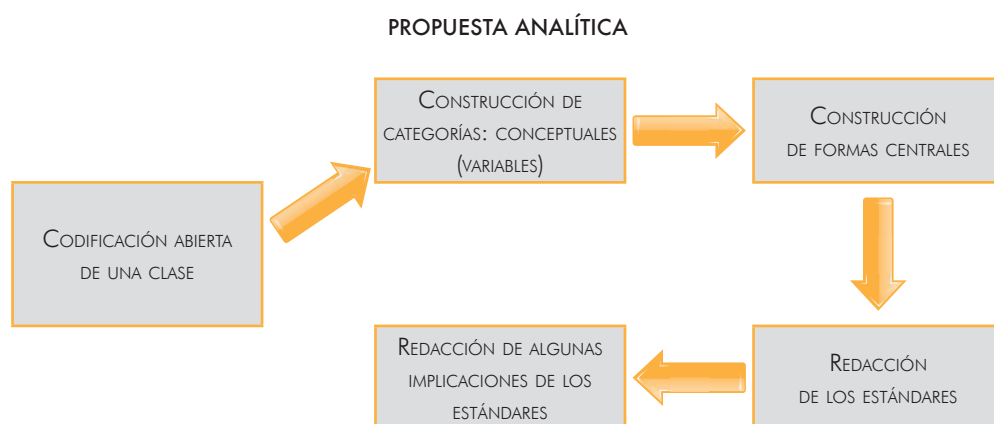
2. Acuerdos acerca de los estándares de desempeño docente en el aula en México

El segundo módulo de trabajo se dividió en dos grandes segmentos. En el primero se acordó con el grupo “para quién hacer los estándares”. El método para llegar a un acuerdo en el equipo de trabajo partió de la construcción de un esquema general de todos los contextos en los que la profesión docente tenía injerencia (aula y sus niveles, escuela y sus modalidades, comunidad, sistema), y continuó con un diálogo mediante el cual se decidió centrar los estándares en lo que hacían maestros y alumnos en el aula como espacio intencionado para el aprendizaje. Se acordó que los estándares a elaborar serían genéricos para la educación básica, es decir, de las cosas comunes entre los maestros en servicio frente a grupo (independientemente del nivel y modalidad) y se realizarían desde la revisión de la práctica en el aula a partir de videograbaciones de clase. Se argumentó que esta decisión era un punto de partida y no quería decir que se hubieran dejado los demás asuntos fuera.

La segunda parte del módulo se usó para presentar una metodología general de análisis basada en el “Proceso de creación del conocimiento” propuesto por Nonaka y Takeuchi (1995). Se acordó que se observarían prácticas reales para saber básicamente qué hacen, qué saben y cómo hacen maestros y alumnos en

las aulas de educación básica de México. Se buscó construir desde la realidad del desempeño docente, puesto que en la revisión documental de las experiencias internacionales citadas arriba no se encontraron propuestas que ayudaran a construir una línea de trabajo clara para la construcción de los estándares. Por lo tanto, no se buscó hacer un marco de buenas prácticas internacionales o construir “tipos ideales” no alcanzables, sino partir de la práctica, con el fundamento de la Teoría Emergente.

Así, se propuso llevar a cabo el siguiente camino con base en la observación de videograbaciones de clase:



3. Elaboración de estándares de desempeño docente en el aula en México

a) Descripción abierta de la práctica docente en el aula

Se elaboraron registros de una videograbación de clase (de alumnos con alto logro en pruebas estandarizadas). Los investigadores que coordinaron el trabajo analizaron los productos del ejercicio y facilitaron un diálogo para poner reflexiones y asuntos en común, y conversar con base en los registros trabajados.

En el momento de realizar este acercamiento, y con el objetivo de reforzar el camino metodológico trazado, se presentó el enfoque de Teoría Emergente (Glaser

y Strauss, 1967). Se destacó la importancia de adentrarse en la revisión del aula sin prejuicios ni categorías preestablecidas, y se propuso construir una teoría de alcance intermedio adaptable a los maestros en servicio, en México, que constituirían finalmente los “Estándares de desempeño docente en el aula”.

Con base en la aproximación teórica estudiada, se volvieron a hacer registros de la videograbación de clase, que luego fueron analizados por los investigadores, en el proceso de construcción de variables para abordar la práctica docente.⁴

b) Codificación de la práctica docente en el aula

La segunda parte del módulo 3 se dedicó a la observación y la redacción de un resumen descriptivo de videograbaciones de clases de preescolar, multigrado, primaria y secundaria. Los resúmenes realizados por los equipos que observaron los videos fueron procesados por los investigadores que facilitaron el proceso, con la intención de observar si los asuntos identificados en la primera parte del módulo se mantenían, se complementaban con otros emergentes, se transformaban o no aplicaban.

c) Explicitación de las variables y categorías emergentes de la práctica docente

Los participantes del proceso construyeron variables basadas en los resúmenes de clase que habían elaborado en los pasos anteriores. El objetivo era reconocer la presencia recurrente de los asuntos identificados, comparar la pertinencia de las variables y dotar a éstas y a las categorías de una mayor densidad conceptual. Una vez construidas y discutidas las variables, el equipo de investigación analizó el trabajo, ajustó los nombres de algunas de ellas y confirmó su pertinencia y relevancia.

Posteriormente, los participantes del proceso realizaron un ejercicio de agrupación y confrontación de los significados y contenidos de las variables construidas. Con base en este ejercicio, los investigadores que facilitaron el trabajo ela-

⁴ Para conocer más detalladamente el procedimiento de codificación, se puede consultar el informe CEE/SIEME/HE, 2008a.

boraron una propuesta de categorías, variables y definiciones, que fue revisada, ajustada y transformada en términos que expresaran criterios con la colaboración de todos los participantes.

d) Redacción de estándares, niveles e indicios para observar

El equipo de investigadores recogió los aportes de los participantes y elaboró una propuesta final de estándares de desempeño docente en el aula. Las acciones docentes organizadas en variables y categorías se desagregaron en cuatro niveles, desde el estándar (nivel 4) hacia otras formas conjugadas. También se redactó, para cada estándar, un párrafo que se ocupa de describir aquello en lo que se ha de fijar el observador al momento de cualificar la acción docente con base en los estándares.

e) Validación interna de los estándares de desempeño de maestros en servicio

Se realizó la presentación de una propuesta completa del instrumento de estándares de desempeño docente (estándares, niveles e indicios para observar) construida por el equipo de investigadores. Los participantes observaron videograbaciones de clase y, con el instrumento de estándares completo y consensado, asignaron niveles para cada criterio, con la intención de probar la aplicación del instrumento final.

Se seleccionaron clases de diferentes niveles y modalidades, con niveles de alto y bajo logro en pruebas estandarizadas utilizadas en las evaluaciones de Enciclopedia y ENLACE. Con este ejercicio se realizó una validación interna del instrumento, al tiempo que los participantes hicieron sus últimos aportes para otorgar mayor densidad conceptual a lo redactado.

f) Derivaciones funcionales de los estándares de desempeño docente en el aula

Se presentó a los participantes el proceso de análisis de los ejercicios de validación, y se recibieron e incorporaron los comentarios a la propuesta final de los estándares de desempeño docente en el aula en México. Para terminar el taller se

abrió un conversatorio sobre algunas implicaciones que pudiera o debiera tener el uso del instrumento construido, las cuales fueron incluidas en el instrumento.

C. PROCESO DE LEGITIMACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA

Con la finalidad de legitimar socialmente los estándares de desempeño docente construidos mediante la metodología expuesta en la sección anterior, se realizó una serie de conversaciones con diferentes actores e instituciones sociales, culturales, académicas, sindicales y gubernamentales, con el propósito de recoger sus aportaciones, en general, respecto a la pertinencia de tener estándares de desempeño docente en México y, en particular, en cuanto a las metodologías empleadas para su construcción.

La retroalimentación a los estándares fue favorable, e incluyó observaciones muy pertinentes y relevantes, que se tomaron en cuenta para reelaborar, modificar y afinar la propuesta y los instrumentos.

A continuación se presentan, brevemente, las observaciones y las sugerencias generales exteriorizadas por los participantes respecto a los estándares de desempeño docente, según los tres pasos llevados a cabo para recibirlas: una recuperación de observaciones realizadas por escrito; una serie de reuniones presenciales convocadas por una fundación y algunas reuniones más, organizadas por los desarrolladores de la propuesta. El detalle del proceso de legitimación puede consultarse en el informe correspondiente (CEE/SIEME/HE, 2008b).

1. Observaciones por escrito

El informe del proceso de construcción de los estándares de desempeño docente fue compartido con diversas organizaciones y personas interesadas en conocer la propuesta en cuestión,⁵ quienes después de estudiarla aportaron comentarios, observaciones y sugerencias, entre los que se pueden destacar, de manera sintética:

⁵ Las organizaciones de las cuales se recibieron aportaciones fueron: La Vaca Independiente, S. A.; Transformación, Arte y Educación, A. C.; Universidad Pedagógica Nacional; Suma por la Educación; Mexicanos Primero; EDUCA; ExEB; Instituto Cultural de Derechos Humanos.

- La claridad que se percibió en la propuesta.
- La consideración de que los procesos de autoevaluación deberían ser obligatorios, o bien estimulados mediante incentivos o sanciones, y estuvieran vinculados con procesos de evaluación externa.
- La propuesta de incorporar procesos de certificación a docentes.
- La iniciativa de incluir una evaluación intermedia, además de las originalmente propuestas, de inicio y final de ciclo.
- La dificultad práctica percibida respecto a los procesos de registro de clase.
- El deseo de que la propuesta fuera más precisa en sus estándares, y más compleja en sus niveles.
- La propuesta de incorporar competencias docentes fuera del aula, y aspectos éticos.

2. Reuniones convocadas por la Fundación ExEb

De las reuniones convocadas por la Fundación ExEb, en las que participaron diversas instituciones, académicos, funcionarios de la SEP y representantes del SNTE y empresarios,⁶ se pueden citar, someramente, los siguientes comentarios, observaciones y sugerencias:

- Se propuso simplificar el lenguaje y aumentar la especificidad de los estándares.
- Se destacó la importancia de contar con estándares para que las escuelas funcionen con calidad, en beneficio de los alumnos.
- Se valoró la buena fundamentación de la propuesta, y el carácter nacional de su proceso de construcción.
- Se planteó la necesidad de equilibrar la recuperación de la cultura docente y el impulso de su transformación.

⁶ Participaron Adrián Aguirre Reyna y Judith Marcela Soto, de FECHAC; Carolina Caballero, de FECHAC; Francisco de la Torre, de ExEB; Diana Ennis y Enrique García, de COPARMEX D. F.; Jorge Lire, del SNTE; Esteban Moctezuma, de la Fundación Azteca; Emilia Montemano, de ENLACE (SEP); Laura Peredo, de Transformación Arte y Educación/La Vaca Independiente; Daniela Zezati, de Asesora Solana Consultores; Marlene Gras, de Mexicanos Primero; Enrique Quiroz, de Fundación Azteca, Francisco López, de Suma por la Educación; Enrique Madero, Lucila Pineda, Adriana Dávila Sandra Luna, de ExEB; Orlando Camacho, de EXCELEDUC; Aurora Elizondo, de la UPN; Gabriela Schlemmer, de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares; Salvador Garza, del ITESM campus Santa Fe; Leticia Castaño, del ITESM; Sergio Martínez, de la Dirección de Evaluación de Políticas de la SEP; Sixto Moya, del IESA-SNTE, así como Hugo Balbuena y Juan Manuel Martínez, de la SEB.

- Se propuso que la evaluación fuera obligatoria, y que vinculara las aproximaciones interna y externa.
- Se sugirió incorporar la evaluación de medio año, para modificar la práctica en el transcurso del ciclo escolar.
- Se propuso ligar el desempeño docente al logro académico de los alumnos.
- Se solicitó que la propuesta se trabajara, conjuntamente, entre la SEP y el SNTE.
- Se destacó la necesidad de validar los estándares social y políticamente.
- Se realizaron propuestas complementarias para enriquecer el instrumento.
- Se manifestó la pertinencia de contar con estándares para otros actores escolares, y para el nivel preescolar.
- Se propuso vincular la propuesta con procesos de certificación docente.
- Se consideró pertinente el enfoque de autoaprendizaje de la propuesta.
- Se destacó la recuperación de experiencias nacionales e internacionales.
- Se propuso vincular la propuesta de estándares con las escuelas normales.
- Se instó a contemplar el rol docente fuera del aula.
- Se destacó la importancia del rol del director para impulsar los estándares.

3. Reuniones convocadas por los desarrolladores de la propuesta

Con la participación de un tercer grupo de organizaciones sociales e instancias de la SEP,⁷ se realizó una tercera serie de reuniones, de la cual se recuperan aquí los siguientes comentarios y sugerencias:

- Se propuso clarificar el método y la finalidad de la mejora continua, así como la metodología de construcción de los estándares.
- Se criticó que la autorreflexión se derivara del análisis de los videos.

⁷ Mexicanos Primero, Consejo Ciudadano de Participación, ICE, Acude, Transparencia Mexicana, Suma por la Educación, Dirección General de Educación Indígena (SEP), Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (SEP).

- Se consideró necesario construir un consenso social sobre los estándares.
- Se manifestó la importancia de tomar en cuenta los procesos de formación continua de los maestros en servicio.
- Se propuso considerar tanto el trabajo personal como algún referente externo al relacionar el trayecto formativo de los docentes con los estándares.
- Se manifestó la necesidad de que los maestros cuenten con un sistema de formación continua más eficaz.
- Se expresó la carencia de bases de datos de los profesores para conocer su desempeño profesional.

D. PROCESO DE VALIDACIÓN DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de validación de los estándares de desempeño docente, que estuvo encaminado a recuperar información respecto a la claridad y la relevancia de cada uno de ellos. La información recuperada a partir de este proceso se estudió mediante aproximaciones cuantitativas y cualitativas, de las cuales se construyeron hallazgos adecuados para reelaborar, ajustar y afinar el instrumento validado.

A continuación se presentan, sintéticamente, los aspectos generales del proceso de validación y sus resultados. El detalle del proceso puede consultarse en el informe académico correspondiente (CEE/SIEME/HE, 2008a).

En el proceso de validación participaron 62 centros escolares de nueve diferentes modalidades educativas, circunscritas en cuatro entidades del país: Baja California, Yucatán, Guerrero y Chihuahua.⁸

Participó un total de 522 actores del sistema educativo: ocho ATP, 43 directivos de escuela, 21 directivos que son profesores, 415 profesores frente a grupo, 26 supervisores y nueve actores cuyo rol en el sistema no se identificó. El 54% de los participantes son mujeres. A partir de los 522 instrumentos aplicados, se obtuvieron los siguientes resultados:

Respecto a la claridad de los estándares, los actores interrogados respondieron como se muestra en la siguiente tabla, en la que se ordenaron sus respuestas

⁸ Al construir esta muestra se cuidó contar con el mismo número de planteles de alto y de bajo logro, según los resultados de la prueba ENLACE.

en función del porcentaje de claridad obtenido mediante el recuento de los asistentes que señalaron que les resultaba claro el estándar, respecto al número total de participantes. Las respuestas para los 25 estándares fueron valoradas como claras en el rango del 80% al 97%.

| CLARIDAD | ESTÁNDARES |
|---------------|---|
| De 95 a 100% | 18, 12, 17, 19, 22, 10, 14, 24 y 25 |
| De 90 a 94.9% | 8, 13, 3, 5, 6, 16, 20, 2, 9, 15, 4, 11 |
| De 80 a 89.9% | 1, 7, 21 y 13 |

Respecto a la relevancia de los estándares, que se valoró al contar el número de veces que los asistentes señalaron que el estándar les resultaba relevante, en cuanto al número total de participantes, los estándares, ordenados en función del porcentaje de relevancia obtenido, se organizaron como sigue:

| RELEVANCIA | ESTÁNDARES |
|---------------|---|
| De 95 a 100% | 3, 5, 7, 12, 19, 25, 1, 4, 6, 11, 13, 14, 17, 22, 2, 8, 9, 18, 20, 24 |
| De 90 a 94.4% | 15, 10, 16 |
| De 80 a 89.9% | 23, 21 |

Entre las sugerencias que los participantes manifestaron de manera general en el instrumento, se encontró:

NIVELES. Para superar la confusión percibida respecto a la presentación de los niveles, se propuso cambiar su formato a uno con ítems y escala. Se planteó la conveniencia de determinar palabras clave en las respuestas para no hacer repetitiva la lectura de los niveles. También se expresó la necesidad de abreviar y clarificar los niveles.

ESTÁNDARES. Se planteó: a) la propuesta de construir un estándar que evalúe si el profesor lleva a los estudiantes a sitios reales donde establezcan contactos más directos con los objetos de conocimiento; b) abreviar los estándares, y c) que los estándares aborden el manejo de recursos y los apoyos tecnológicos.

LENQUAJE. Se mencionó que la terminología era repetitiva y “enredada”, debido a la utilización de palabras que no son de uso común. Se propuso usar un lenguaje más claro, aunque se sacrificara el prurito académico, en términos como: Gestión escolar, Gestión ambiental, Gestión didáctica y Situación áulica.



III. RESULTADOS DEL PILOTEO DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE EN EL AULA

Durante el ciclo escolar 2008-2009 se llevaron a cabo dos fases de la etapa piloto del proyecto Estándares para la Educación Básica en México.

Esta etapa tuvo como propósito acompañar, cercanamente, a las escuelas y documentar el trabajo realizado por ellas durante la implementación de los estándares en sus tres componentes: curricular, desempeño docente en el aula y gestión escolar. Para lograrlo se instrumentó un dispositivo de intervención con la participación de académicos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que visitaron 19 escuelas (15 primarias y cuatro secundarias) de cada entidad de la República.⁹

En la primera fase de la etapa piloto se acercaron los instrumentos de los estándares de desempeño docente en el aula y, con base en ellos, se capacitó al personal directivo y docente de las escuelas para dar inicio a un ejercicio de valoración/reflexión de la práctica docente, que culminó en trayectos de mejora.

En la segunda fase se devolvieron los resultados de la evaluación docente realizados durante la primera fase, se recuperó lo que las escuelas habían realizado por iniciativa propia en materia de evaluación docente entre la primera y la segunda fases (aplicación y seguimiento del trayecto de mejora de la primera fase, nuevos ejercicios de valoración de la práctica con sus respectivos trayectos de mejora), y se promovió un nuevo ejercicio de valoración/reflexión de la práctica docente y la elaboración de los trayectos de mejora correspondientes.

En este apartado se muestran los resultados alcanzados por las escuelas en ambas fases del piloteo. En su elaboración se utilizó, como principal fuente, lo que los interventores de la UPN documentaron del proceso realizado en las es-

⁹ Para profundizar en la descripción y el desarrollo de la fase de piloteo en los tres componentes, puede consultarse el documento base “Estándares para la Educación Básica en México”.

cuelas, además de los ejercicios de valoración de cada uno de los docentes que participaron en el piloteo.¹⁰

La estructura del análisis que aquí se presenta inicia con la descripción de la participación de las escuelas en la evaluación del desempeño docente. Enseguida, refiere los resultados obtenidos en cuanto al proceso de evaluación: registro de clase, conversación, valoración y trayecto de mejora;¹¹ posteriormente, se realiza un breve acercamiento a lo ocurrido en cuanto a la valoración del desempeño docente entre la primera y la segunda fases. Por último, se presentan los comentarios expresados por las escuelas participantes, lo que se considera una importante contribución a la reflexión de lo ocurrido durante esta etapa, pues permite recuperar las perspectivas de los actores escolares en cuanto a la incidencia del componente dentro de las aulas, las escuelas y el sistema educativo.

Lo que aquí se presenta es la síntesis de un trabajo más amplio realizado en torno a la evaluación del desempeño docente en el aula.¹² Este texto intenta dar cuenta sólo de lo más representativo en cuanto al uso que las escuelas han dado a este componente; por esta razón debe considerarse sólo como un acercamiento a la diversidad de resultados, aprendizajes y opiniones que han tenido lugar entre los colectivos docentes que decidieron evaluar su práctica.

A. ESCUELAS PARTICIPANTES

El proceso de evaluación de la práctica docente fue emprendido por la mayoría de las escuelas visitadas, de una muestra original de 608. En total, realizaron

¹⁰ Los instrumentos mediante los cuales se documentaron y se recogieron evidencias del proceso realizado fueron, para la primera fase: el Cuadernillo 3 de Estándares de Desempeño Docente en el Aula y el Registro de Instalación y Guía para la Recuperación de la Conversación; y para la segunda fase: el Cuadernillo 3 de Estándares de Desempeño Docente en el Aula, el Registro de Actividad 1 "Recuperación de información acerca de lo ocurrido entre primera y segunda fases", el Registro de Actividad 2 "Reflexión con base en los cuadernos de resultados", el Registro de Actividad 3 "Promoción del proceso de auto, co y heteroevaluación", y el Registro de Actividad 4 "Recuperación de la segunda fase". Véase CEE, 2009a, 2009b.

¹¹ La capacitación es un paso que forma parte del proceso de implementación de la propuesta "Estándares para la educación básica en México". Este punto se analiza a profundidad en el documento base que lleva el nombre de la propuesta.

¹² Al final de este texto se pone a disposición del lector la bibliografía donde puede profundizar en las investigaciones realizadas al respecto por la OEI, el CEE, SIEME, HE y la UPN para la Subsecretaría de Educación Básica.

el ejercicio el 89% de las escuelas de la primera fase y el 76% de las de la segunda.¹³

| ESCUELAS | MUESTRA ORIGINAL | FASE | |
|------------------------------------|------------------|------|-----|
| | | 1 | 2 |
| Visitadas | 608 | 568 | 549 |
| Que valoraron el desempeño docente | 608 | 505 | 418 |

Pese a que no todas las escuelas participaron en los ejercicios de evaluación docente, es importante destacar que se mantuvo presencia en las 32 entidades del país durante las dos fases (en la segunda fase, Campeche no realizó ejercicios de valoración y Baja California Sur reportó sólo uno), tanto en escuelas primarias como en secundarias.

Respecto a la participación por entidad, se registró que durante la primera fase 25 entidades contaron con la participación de 13 a 19 escuelas; tres entidades, con siete a 12 escuelas; y cuatro entidades de uno a seis escuelas. En la segunda fase, 19 entidades registraron la participación de 13 a 19 escuelas; cinco, de siete a 12 escuelas; y seis, de una a seis escuelas. Sólo una entidad (Campeche) no reportó ejercicios de evaluación docente en la última fase.

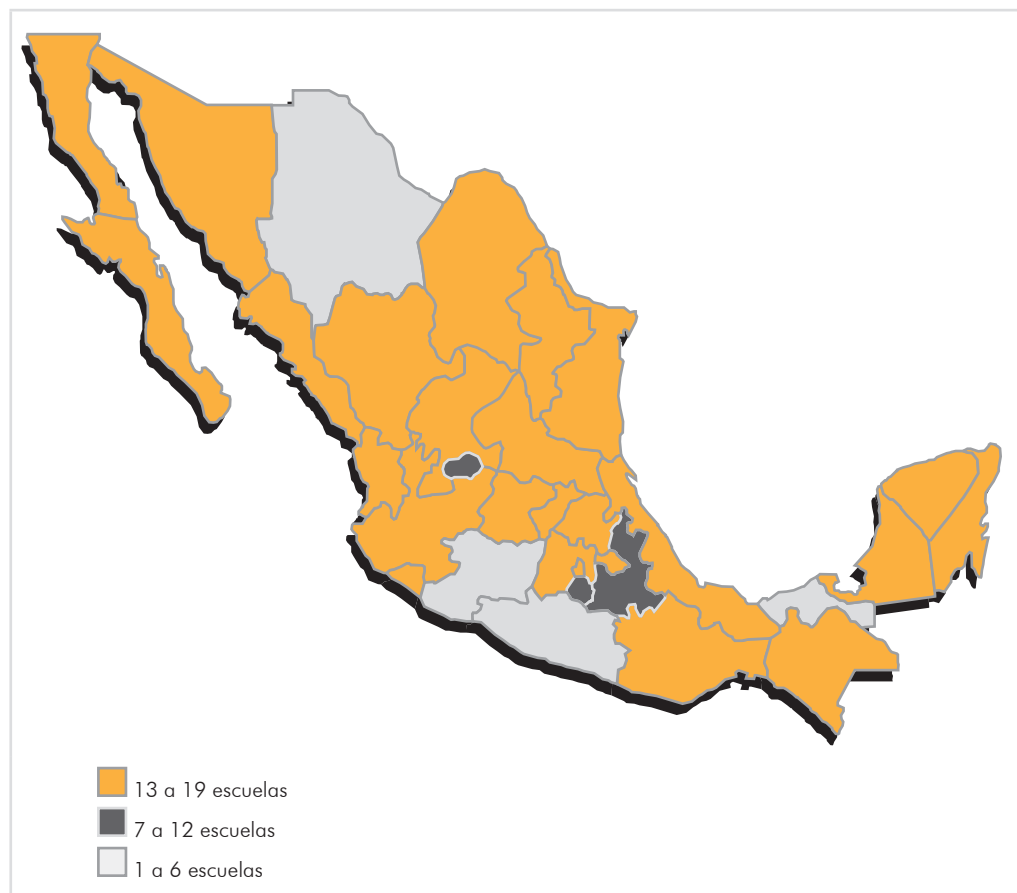
Cabe destacar que en diez casos se mantuvo el mismo número de escuelas participantes en ambas fases (Aguascalientes, Hidalgo, Nayarit, Querétaro, San Luis Potosí, Sonora, Tamaulipas, Tlaxcala, Veracruz y Zacatecas).

Asimismo, en seis entidades aumentó el número de escuelas en la segunda fase. En cinco de ellas (Baja California, Coahuila, Estado de México, Michoacán y Puebla) el aumento es de una a dos escuelas. En Chihuahua se contaron diez escuelas más que en la primera fase, lo que representa el incremento más importante registrado en el país.

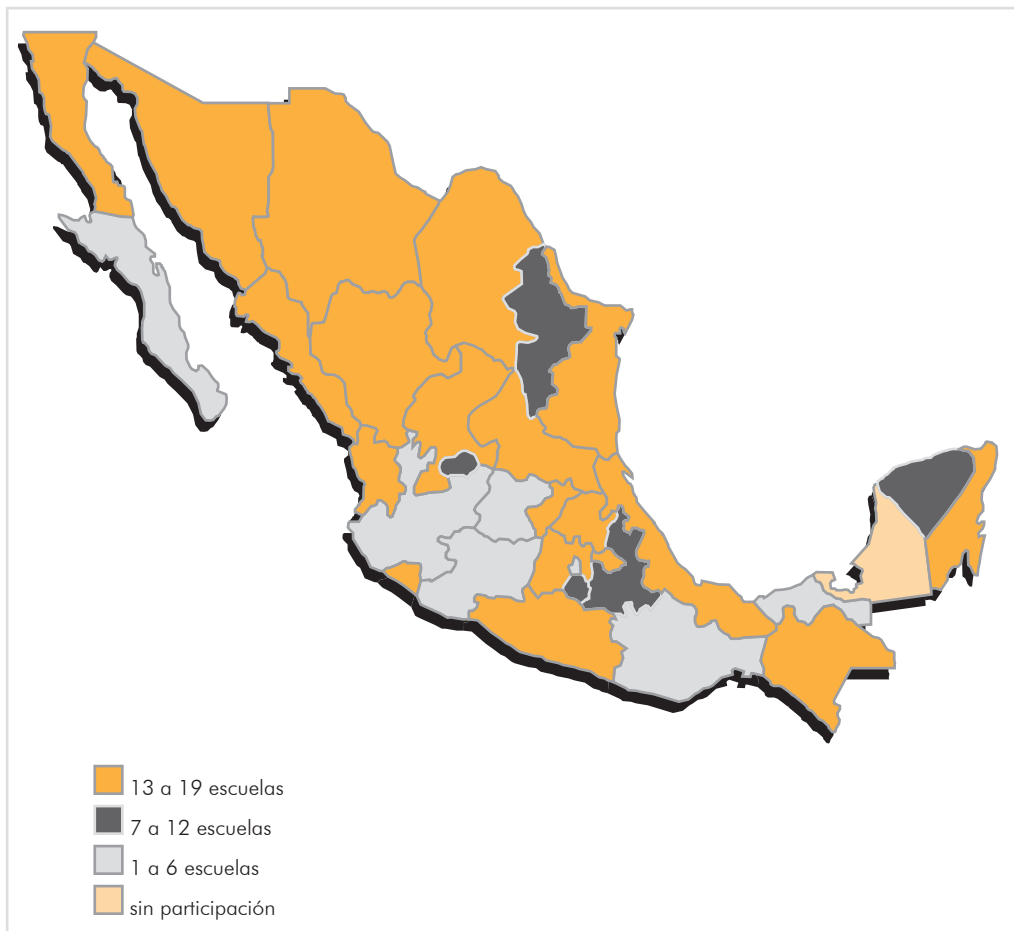
¹³ Cabe recordar que el número de escuelas no es el mismo que el de la muestra original ni en ambas fases, dado que la participación de la escuela en el proyecto es completamente voluntaria, y se respetaron las condiciones que ella estableció para el desarrollo del trabajo.

MAPA 1

ESTADO DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE POR ENTIDAD
PARTICIPACIÓN EN NÚMERO DE ESCUELAS, PRIMERA FASE



MAPA 2
ESTADO DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE POR ENTIDAD
PARTICIPACIÓN EN NÚMERO DE ESCUELAS, SEGUNDA FASE



Las dificultades de desarrollo que enfrentó la segunda fase del proyecto (principalmente la excesiva carga de trabajo docente ante la necesidad de recuperar clases debido a la contingencia epidemiológica, aunado al fin del ciclo escolar y a la jornada electoral), no mermaron la participación de la mayoría de las escuelas, quienes refrendaron el compromiso de continuar en el proyecto, y en esto jugó un papel fundamental el retorno de la información, ya que se consideraron tomadas en cuenta, lo que marcó diferencia con otros proyectos de investigación:

- “El director y los docentes comentaron que es bueno el hecho de hacerles llegar los resultados de las actividades que se llevan a cabo en la institución, pues esto habla sobre la formalidad y seriedad del proyecto de estándares de educación básica, ya que en otros proyectos sólo aplican instrumentos de investigación pero no proporcionan los resultados” (Guerrero).
- “Señalan que en muchas ocasiones les aplican cuestionarios, pero que es la primera vez que se les devuelven los resultados de una entrevista o cuestionario. Señalan que es adecuado que se haga este trabajo así, pues muestra la seriedad del mismo, y el profesionalismo de los involucrados. Que es adecuado que les hayan devuelto así los resultados; ahora a ellos les corresponde trabajar colectivamente, para tratar de atender, lo más que se pueda y lo que esté en sus posibilidades, para elevar el nivel, sobre todo los referentes en que salieron más bajos” (Hidalgo).

B. EL PROCESO Y LOS RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS ESTÁNDARES EN LAS ESCUELAS

A continuación se presenta un informe sobre el proceso y los resultados de cada uno de los momentos del proceso de puesta en práctica de los estándares en las escuelas, a saber, registro de clase, conversación, valoración y trayecto de mejora.

1. Registro de clases

En la fase piloto del proyecto se emprendió el registro¹⁴ de 979 prácticas docentes (538 durante la primera fase y 441 en la segunda) procedentes de todas las entidades del país. Cada una de estas prácticas fue documentada y cuenta con evidencias de su registro.¹⁵

Los maestros que participaron en el ejercicio de evaluación de la práctica fueron voluntarios, propuestos por el director o designados por el colectivo docente. Ellos mismos eligieron la asignatura para ser evaluados, así como la fecha y hora de la clase a impartir. En el 40% de las escuelas, los docentes escogieron la asignatura de español; en el 30%, matemáticas; en el 13%, ciencias naturales; en el 7%, geografía; en el mismo porcentaje, historia; en el 2%, formación cívica y ética, y en el 1%, inglés.

La indicación del interventor fue solicitar un sólo docente voluntario por escuela; sin embargo, como muestra lo ocurrido en ambas fases, el número de clases registradas fue mayor a la cantidad de escuelas visitadas, lo que implica que, en diversas escuelas, hubo docentes adicionales que entraron al proceso de evaluación de su práctica, o bien, en algunos casos, que los maestros decidieron ser observados en más de una ocasión.

En la primera fase, 21 entidades reportaron el registro de más de una clase por escuela. Quienes tuvieron más registros adicionales fueron las escuelas de Nayarit, con seis registros más; le sigue Guanajuato con cuatro registros adicionales, y Coahuila, Distrito Federal, Puebla, Sinaloa y Veracruz, con tres registros extras cada uno.

En la segunda fase, 15 entidades reportaron más de una clase por escuela. Quienes tuvieron más registros adicionales fueron Aguascalientes, Tamaulipas y Chihuahua.

Los ejercicios adicionales que se llevaron a cabo en las entidades arriba mencionadas dan muestra de la recepción que han tenido los estándares entre los colectivos docentes y la iniciativa de interventores y escuelas por realizar ejercicios de evaluación.

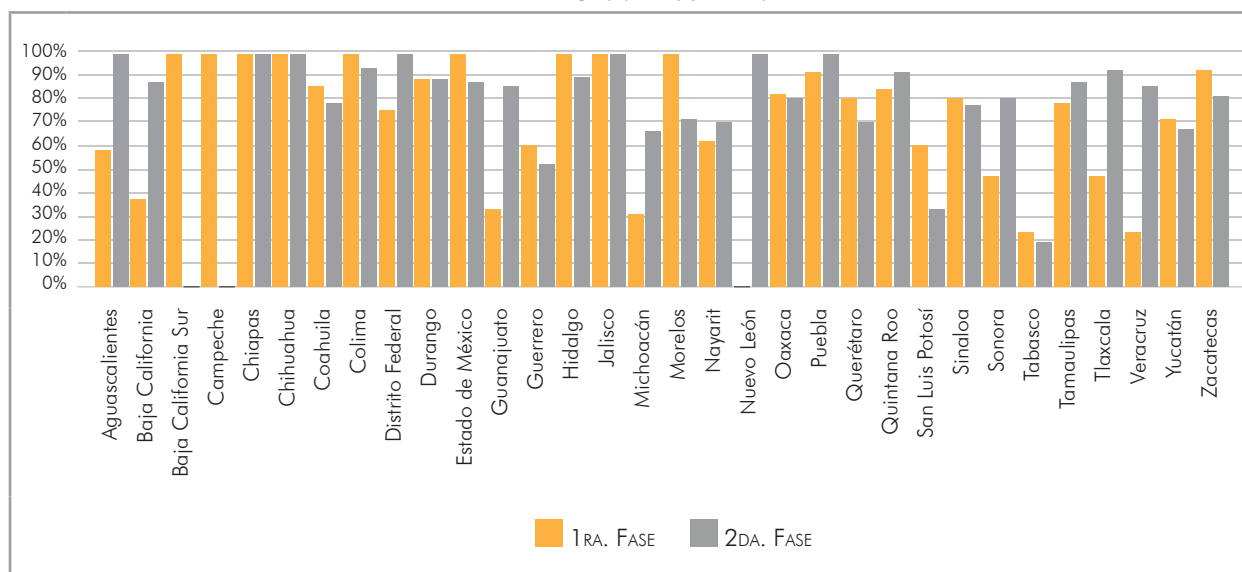
¹⁴ Como se explicó con anterioridad, en el momento de "Registro de clase", el docente cuya práctica se evalúa elige la clase que se observará y que permitirá valorar su desempeño. Los diferentes participantes en el proceso de evaluación (el propio docente o autoevaluador, el coevaluador y el heteroevaluador) recogen información relevante acerca de la clase observada, mediante una videograbación, audiograbación o autorregistro.

¹⁵ Los materiales que documentan y dan evidencia del proceso de implementación piloto de los estándares de desempeño docente en el aula pueden consultarse en el "Acervo de Estándares para la Educación Básica", Biblioteca del Centro de Estudios Educativos.

Respecto a los medios de registro utilizados, los docentes eligieron, por orden de preferencia y disponibilidad, videograbación, autorregistro en papel y audiograbación.

En la mayoría de las escuelas, la práctica docente fue videograbada. En promedio, en la primera fase se registró, por este medio, el 72% de las clases; mientras que en la segunda se hizo con el 76%. El aumento en el uso de esta herramienta puede explicarse por la capacidad de recuperación de información que proporciona este recurso, frente a las otras dos opciones de registro.

GRÁFICO 1
CLASES VIDEOGRABADAS

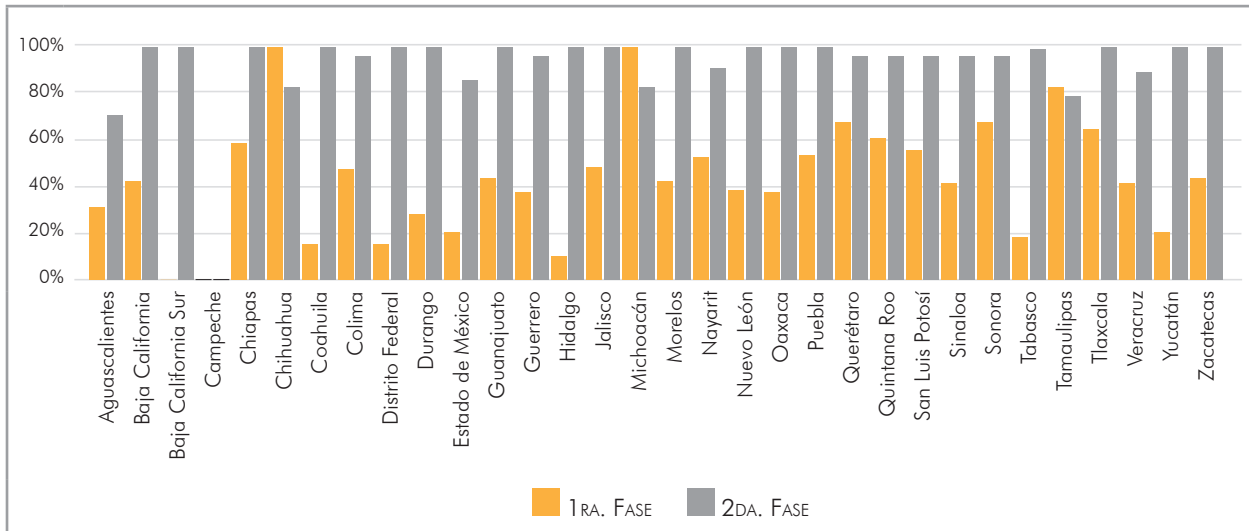


Durante la primera fase sólo Nuevo León no reportó videograbaciones de clase, mientras que en la segunda no lo hicieron Baja California Sur ni Campeche. En Tabasco hubo dificultad para llevar a cabo las videograbaciones en ambas fases.¹⁶

El autorregistro en papel fue considerado por los docentes como un material de apoyo, independientemente de que se contara o no con la videograbación, en particular en la segunda fase, donde se muestra un claro aumento de autorregistros en papel, como se puede ver a continuación.

¹⁶ Cabe recordar que los equipos de video con que se videograbó a los docentes fueron proporcionados por los interventores, por lo que es posible que, en el caso de Tabasco, el equipo estatal no haya contado con ellos para realizar esta tarea en las escuelas.

GRÁFICO 2
AUTORREGISTROS EN PAPEL



Las audiograbaciones de clase han sido el medio de registro menos utilizado. Tan sólo lo hicieron de esa forma 14 clases: una en Colima, dos en Hidalgo, tres en Jalisco, seis en Morelos, una en Sinaloa y una en Tamaulipas. La escasa recurrencia a ellas muestra que los docentes no las asumen como un medio de registro complementario, tal y como ocurre con el autorregistro en papel.

2. Valoración del desempeño docente

El número de valoraciones totales, entendidas como la asignación de un nivel a cada referente de estándares que realiza un actor escolar acerca del desempeño de un docente, fue de 3 311 (1 958 en la primera fase, 1 353 en la segunda).

La propuesta de estándares de desempeño docente en el aula sugiere que se realicen tres valoraciones por docente evaluado, ya que se considera conveniente contar, al menos, con tres miradas sobre la misma práctica: autoevaluado, coevaluador y heteroevaluador. Las valoraciones que tuvieron lugar en ambas fases del piloteo atendieron esta propuesta. Así, en la primera fase, se presentaron, en promedio, 3.6 valoraciones por práctica docente, mientras que en la segunda, lo hicieron 3.1.¹⁷

¹⁷ Los casos en que hay más de tres valoraciones por docente evaluado se explican debido a la participación de más de un coevaluador, o más de un heteroevaluador.

Cabe destacar que, en todos los casos, la valoración del docente autoevaluado se realizó previamente a la conversación.

EJERCICIOS DE VALORACIÓN DOCENTE POR FASE

| FASE | ESCUELAS | PRÁCTICAS REGISTRADAS | VALORACIONES DE PRÁCTICA |
|---------|----------|-----------------------|--------------------------|
| Primera | 505 | 538 | 1 958 |
| Segunda | 418 | 441 | 1 353 |

Aun cuando, en promedio, en el nivel nacional, el número de valoraciones descendió en la segunda fase, hay que destacar que esto no ocurrió en todas las entidades: fueron 11 las que aumentaron dicho número (Aguascalientes, Chihuahua, Durango, Hidalgo, Estado de México, Michoacán, Nuevo León, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Tamaulipas). El caso de mayor aumento se registró en Chihuahua (40 valoraciones), seguido de Aguascalientes, Nuevo León y Tamaulipas (con 17 valoraciones más que en la primera fase cada uno). La disminución de valoraciones se experimentó en 21 entidades: 12 de ellas reportaron una disminución de entre una y 15 valoraciones, mientras que nueve registran descensos superiores a las 15 valoraciones (es decir, más de cinco prácticas evaluadas por los auto, co y heteroevaluadores).

En promedio nacional, las prácticas de la primera fase se valoraron con un 7.8 sobre una escala del 2.5 al 10,¹⁸ mientras que en la segunda fue de 8.5. Este aumento es importante, ya que muestra que los docentes evaluados están tomando en consideración los estándares como referentes de una mejora en sus prácticas.

En cuanto a las valoraciones promedio por categoría, es posible ubicar que los maestros consideraron que sus prácticas se encuentran mejor valoradas, o más apegadas a lo que describen los estándares en las categorías de planeación y gestión del ambiente de clase. Donde encuentran que existe mayor distancia es en las de gestión curricular y evaluación.¹⁹

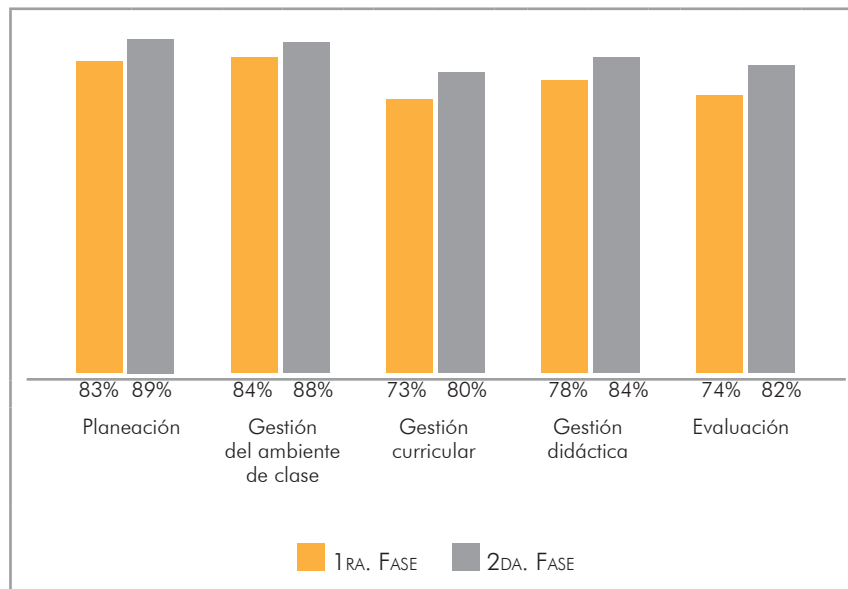
¹⁸ En la implementación piloto de los estándares de desempeño docente en el aula, las valoraciones del desempeño docente realizadas por los auto, co y heteroevaluadores, según la escala del nivel 1 al 4 descrita con anterioridad, se procesaron, para calcular sus promedios –es decir, para su manejo como variables continuas– en una escala del 2.5 al 10, donde el nivel 1 corresponde al rango entre 2.5 y 4.9; el nivel 2, al que hay entre 5.0 y 7.4; el nivel 3, entre 7.5 y 9.3; y el nivel 4 entre 9.4 y 10.

¹⁹ La categoría de planeación, como se explicó anteriormente, se refiere a la preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase; la de gestión del ambiente de clase, a la construcción de un clima propicio para el aprendizaje; la de gestión curricular, al conocimiento y puesta

Una práctica promedio en la primera fase estaría caracterizada por una valoración de 8.3 en cuanto a planeación, 8.4 en gestión del ambiente de clase, 7.3 en gestión curricular, 7.8 en gestión didáctica y 7.4 en evaluación.

En la segunda fase, en cambio, los resultados presentan un incremento considerable: 8.9 en cuanto a planeación, 8.8 en gestión del ambiente de clase, 8.0 en gestión curricular, 8.4 en gestión didáctica y 8.2 en evaluación.

GRÁFICO 3
VALORACIONES PROMEDIO POR CATEGORÍA



Al realizar un desglose por categorías y niveles es notorio que el 1 y el 2, correspondientes a las valoraciones más alejadas de los niveles de desempeño planteados en los estándares, ocupan, en porcentaje, mayor peso en las categorías de gestión curricular y evaluación para ambas fases. En general, todas las categorías muestran mejoras en sus valoraciones más altas. Gestión del ambiente de clase pasa del 85% al 96%, gestión curricular pasa del 79% al 83%, mientras que, gestión didáctica va del 87% al 90%. En el ámbito de evaluación, las valoraciones más altas van del 86% al 88%.

en práctica del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas; la de gestión didáctica, al conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes y acciones metodológicas orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos; y la de evaluación, a las acciones que realizan docentes y alumnos, con el fin de expresar valoraciones sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos.

Llama la atención que en la categoría de planeación, las más altas valoraciones, ubicadas en los niveles 3 y 4, son para la planeación en ambas fases, particularmente en la segunda, que alcanza hasta un 94%. Éste puede considerarse un asunto en el que los docentes ubican una fortaleza de su práctica.

GRÁFICO 4

VALORACIONES PROMEDIO POR CATEGORÍA Y NIVEL, PRIMERA FASE

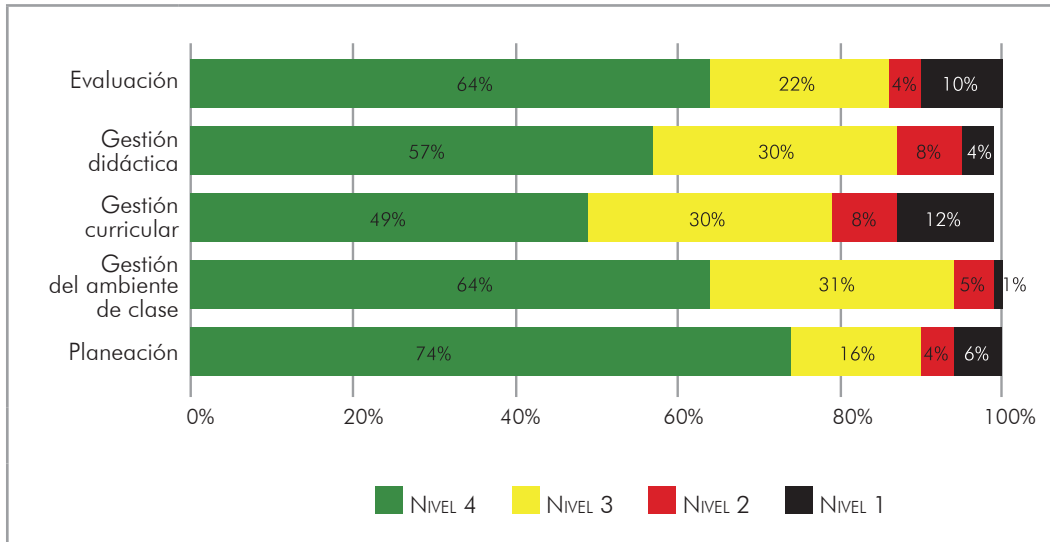
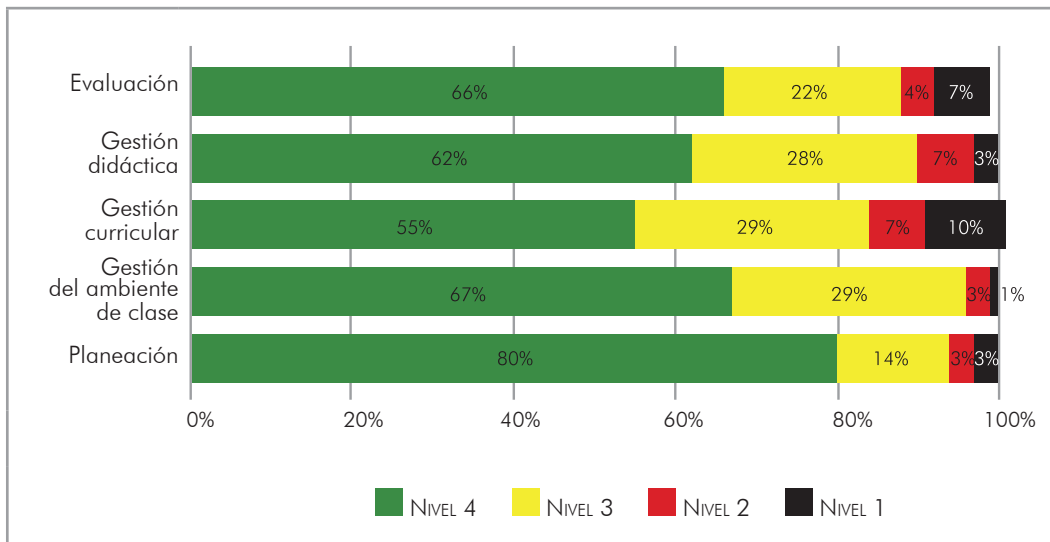


GRÁFICO 5

VALORACIONES PROMEDIO POR CATEGORÍA Y NIVEL, SEGUNDA FASE



En lo que respecta a las valoraciones por referente, es notorio que todos éstos presentan mayor valoración en la segunda fase, como se muestra enseguida:

VALORACIONES PROMEDIO POR REFERENTE

| CATEGORÍA | REFERENTE | PRIMERA FASE | SEGUNDA FASE |
|-------------------------------|---------------------------------------|--------------|--------------|
| PLANEACIÓN | Selección de contenidos | 8.8 | 9.2 |
| | Selección del propósito | 8.7 | 9.2 |
| | Diseño de estrategias didácticas | 8.5 | 8.9 |
| | Selección de mecanismos de evaluación | 7.4 | 8.3 |
| GESTIÓN DEL AMBIENTE DE CLASE | Relaciones interpersonales | 8.5 | 8.9 |
| | Manejo de grupo | 8.3 | 8.6 |
| GESTIÓN CURRICULAR | Conocimiento de la asignatura | 8.4 | 8.8 |
| | Relaciones entre asignaturas | 6.3 | 7.2 |
| | Conexión asignaturas-contextos | 7.3 | 7.9 |
| GESTIÓN DIDÁCTICA | Presentación curricular | 7.2 | 8.3 |
| | Atención diferenciada | 7.1 | 7.9 |
| | Organización del grupo | 7.7 | 8.3 |
| | Relación de aprendizaje alumno-alumno | 7.9 | 8.5 |
| | Recursos didácticos | 8.3 | 8.6 |
| | Recursos espaciales | 7.7 | 8.4 |
| | Manejo del tiempo | 7.9 | 8.4 |
| | Indicaciones | 8.0 | 8.6 |
| | Explicaciones | 8.5 | 8.9 |
| | Preguntas | 7.7 | 8.2 |
| | Actividades dirigidas | 8.3 | 8.7 |
| | Actividades no dirigidas | 6.9 | 7.6 |
| EVALUACIÓN | Autovaloración | 7.2 | 8.0 |
| | Valoración entre alumnos | 7.0 | 7.8 |
| | Valoración del docente a los alumnos | 7.7 | 8.5 |
| | Retroalimentación de saberes | 7.8 | 8.5 |

Los referentes que en el nivel nacional tienen una valoración más alta son: selección de contenidos, selección del propósito, diseño de estrategias didácticas,

relaciones interpersonales y explicaciones. Éstas pueden considerarse áreas donde existen fortalezas en la práctica.

Por su parte, los referentes que en el nivel nacional resultan con menor valoración, y que por lo tanto constituyen áreas de oportunidad para la mejora son: relaciones entre asignaturas, actividades no dirigidas, valoración entre alumnos, conexión asignaturas-contextos, atención diferenciada y autovaloración.

Es importante mencionar que los referentes selección de mecanismos de evaluación, relación entre asignaturas, presentación curricular, atención diferenciada, valoración entre alumnos y valoración del docente alumnos experimentaron un incremento notable en sus valoraciones en la segunda fase, lo que hace presumible que se trata de asuntos en los cuales los maestros pusieron atención especial en estos asuntos.

3. Conversación

La conversación fue el momento en el que se consideraron las valoraciones asignadas por cada evaluador a la práctica observada. En ella tuvo lugar el intercambio de experiencias y reflexión acerca del desempeño docente. Fue útil como espacio de retroalimentación para todos los participantes.

Durante la primera fase asistieron a la conversación 1 757 personas, y en la segunda, 1 735. En ambas fases, la presencia es de 71% docentes (auto y coevaluadores), 17% directores (autoevaluados y heteroevaluadores), 6% supervisores, y 6% otros actores, tales como docentes de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER), asistentes de dirección, alumnos, padres de familia y diversas autoridades educativas.

El inicio de la conversación en las dos fases estuvo a cargo, principalmente, de los interventores de la UPN, responsables de promover la puesta en práctica de la propuesta de estándares en las escuelas. En la primera fase ocurrió así en el 46% de las escuelas, y en la segunda, en el 66%; esto muestra la importancia del rol de promoción y acompañamiento que juegan los interventores, y también la confianza que los colectivos docentes depositaron en ellos. Por su parte, los directores iniciaron en la primera fase el 28% de las conversaciones, mientras que en la segunda, el 21%. El 19% de los docentes comenzó las conversaciones en la primera fase, y en la segunda, el 12%. Sólo en la primera fase se recurrió también al supervisor y al ATP para que la iniciara.

La presencia del interventor se hizo relevante también en su papel como moderador. En ambas fases, su participación rebasó el 50%, el director se mantuvo en alrededor del 20%, los profesores de grupo en aproximadamente el 15%, y en el mismo porcentaje el ATP y el supervisor.

En la primera fase fue necesario que el 42% de las escuelas estableciera condiciones para poder conversar, y en la segunda fase sólo reportaron haberlo hecho el 22% de ellas. Entre estas condiciones se mencionaron: el establecimiento de un clima de respeto a la opinión de los demás, el interés por escuchar los puntos de vista de los compañeros, la insistencia en situar la atención en la práctica docente, así como la necesidad de ser abiertos y cordiales con los compañeros evaluados.

Los interventores comentaron que el tiempo fue un factor importante para la conversación. En la mayoría de las escuelas (65%) no se determinó un tiempo para conversar, pues se consideró que los evaluadores podían reunirse al terminar el horario de clases, entre turnos o en los recesos. En aquellas escuelas que sí lo establecieron se definieron tiempos de media hora, una hora o dos horas.

La conversación dio inicio con comentarios acerca de la experiencia de los docentes al ser videograbados, del desarrollo de sus clases, de las relaciones entre el colectivo docente y de aspectos generales de la propuesta del proyecto.

En la primera fase, el 37% de los maestros justificó la elección de asignatura durante la conversación, y en la segunda lo hizo el 56%. Entre las razones más frecuentes de esa elección señalaron que la asignatura era la que corresponde con su planeación, la que más dominan, la que consideran más importante, donde más participan los alumnos, que era distinta de la que evaluaron en la primera fase y deseaban saber cómo se desempeñaban en diferentes asignaturas; o bien, que fue la misma de la primera fase, porque querían dar continuidad a la evaluación de su desempeño en ella.

En la primera fase, el 40% de los docentes autoevaluados justificó las valoraciones que se asignaron, mientras que en la segunda lo hizo el 64%.

La forma en que coevaluador y heteroevaluador expresaron sus valoraciones y justificaciones acerca de la práctica docente observada fue, en la mayoría de los casos (el 93%), respetuosa, de apoyo, incluso de admiración y gratitud al docente que accedió a participar en el proyecto. En general, la actitud que tomó el maestro autoevaluado fue de apertura, de aceptación, de reflexión y de compromiso con su práctica. Sólo en pocos casos (menos del 5%) los interventores reportaron nerviosismo e indiferencia del docente autoevaluado hacia los comentarios de co y heteroevaluadores.

En el 66% de las escuelas se conversó en torno a las valoraciones y justificaciones de los evaluadores; en el 27%, sólo respecto a la valoración, y en el 8% acerca de la justificación.

En la primera fase, el 47% de las escuelas llegó a la construcción de un trayecto de mejora derivado de la conversación, mientras que en la segunda el porcentaje se elevó al 68%. Los interventores registraron que, en general, los docentes asumieron la elaboración del trayecto de mejora con compromiso e interés, y participaron en él tanto coevaluadores como heteroevaluadores.

4. Trayectos de mejora

Los trayectos de mejora elaborados durante las dos fases del piloteo derivaron de las conversaciones entre evaluadores. En total, se cuenta con 685 documentos de este tipo; el 40% de ellos corresponde a los ejercicios de valoración de la primera fase y el 60%, a los de la segunda.

Inicialmente, en los ejercicios de valoración se incluyeron, como trayectos de mejora, reflexiones acerca de la experiencia de auto, co y heteroevaluadores, valoraciones y opiniones de la práctica observada y aspectos de mejora. En la segunda fase se privilegiaron estos últimos, y además se mostró una fuerte influencia de la guía para la elaboración del trayecto de mejora que los interventores les proporcionaron. Dicha guía contribuyó a brindar estructura a los documentos elaborados por docentes y les permitió contemplar elementos que no estaban siendo considerados en la primera fase, tales como recursos, propósitos, etcétera.²⁰

Los trayectos de mejora se clasificaron en individuales y colectivos, según su orientación hacia la mejora del desempeño del docente evaluado, o del colectivo de docentes. La incidencia de los trayectos, en ambos casos, se reportó en los niveles del aula, de la escuela y del sistema educativo.

POR SU REFERENCIA AL AULA. Los trayectos de mejora individuales consideraron como asuntos de mejora más importantes (es decir, los que fueron recurrentes en más del 50% de las entidades del país), los que aparecen en la siguiente tabla:

²⁰ Los ámbitos de la guía para la elaboración del trayecto de mejora son los aspectos de la práctica (individual y colectiva) susceptibles de mejora, los propósitos de la mejora en cada aspecto, los recursos necesarios para llevar a cabo las acciones y los resultados esperados.

ASUNTOS DE MEJORA EN TRAYECTOS INDIVIDUALES

| CATEGORÍA | REFERENTE | PORCENTAJE DE ENTIDADES |
|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| PLANEACIÓN | Selección de mecanismos de evaluación | 63% |
| | Diseño de estrategias didácticas | 75% |
| GESTIÓN DEL AMBIENTE DE CLASE | Relaciones interpersonales | 63% |
| GESTIÓN CURRICULAR | Relaciones entre asignaturas | 72% |
| | Conexión asignaturas contextos | 56% |
| GESTIÓN DIDÁCTICA | Presentación curricular | 69% |
| | Atención diferenciada | 59% |
| | Manejo del tiempo | 56% |
| | Recursos didácticos | 53% |
| EVALUACIÓN | Valoración del docente a los alumnos | 69% |

Por lo que respecta a los trayectos colectivos, los que ocupan a más de un tercio de las entidades del país son:

ASUNTOS DE MEJORA EN TRAYECTOS COLECTIVOS

| CATEGORÍA | REFERENTE | PORCENTAJE DE ENTIDADES |
|--------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| PLANEACIÓN | Selección del propósito | 41% |
| | Selección de contenidos | 38% |
| | Diseño de estrategias didácticas | 41% |
| GESTIÓN CURRICULAR | Relaciones entre asignaturas | 31% |
| GESTIÓN DIDÁCTICA | Recursos didácticos | 38% |
| EVALUACIÓN | Valoración del docente a los alumnos | 31% |

EN CUANTO A LOS ÁMBITOS DE ESCUELA, los trayectos de mejora individuales y colectivos comprometieron al centro escolar en asuntos que implican a los tres componentes de la propuesta de estándares para la educación básica en México, esto es, a las dimensiones curricular, de desempeño docente y de gestión escolar. A continuación se enumeran algunos temas recurrentes:

Curriculares:

- Formar a los alumnos en competencias.
- Conocer y aplicar metodología de trabajo por proyectos.
- Capacitarse en la RIEB y estar preparados para los cambios.
- Conocer los puntos de partida de los alumnos a fin de brindarles una atención diferenciada.
- Desarrollar y contar con más elementos para evaluar a los alumnos.
- Registro y seguimiento de alumnos con bajo rendimiento.
- Enriquecer formato de planeación de acuerdo con el nuevo currículo.
- Relacionar contenidos entre asignaturas y grados.

De desempeño docente:

- Impulsar el profesionalismo y la responsabilidad del quehacer docente.
- Dar seguimiento a la evaluación de la práctica como mecanismo de mejora escolar.
- Realizar periódicamente reuniones de docentes para compartir experiencias.
- Fomentar el trabajo colegiado para el tratamiento de la transversalidad de asignaturas.

Gestión escolar:

- Diseñar una planeación compartida.
- Contar con estrategias de participación de padres de familia.
- Determinar normas que se deben cumplir en el aula para responsabilizar a los alumnos de su aprendizaje.
- Abatir ausentismo de alumnos.
- Promover la cultura de la autoevaluación con honestidad y responsabilidad.

- Establecer contacto con otras escuelas para compartir la experiencia de evaluación.
- Activar los consejos escolares.
- Atender las necesidades de infraestructura y población escolar (por ejemplo, repartir a los estudiantes entre grupos de manera equitativa).
- Trabajar más cercanamente en los trayectos de mejora con la supervisión escolar.

Respecto a los ASUNTOS QUE REQUIEREN EL APOYO DEL SISTEMA EDUCATIVO para promover mejoras que consideran los trayectos individuales y colectivos, se recuperaron los que siguen:

- Actualizar y capacitar a los docente en la RIEB.
- Adecuar los espacios educativos como propone el Plan y Programas 2009.
- Desarrollar habilidades de los docentes en el manejo de las tecnologías.
- Hacer efectiva la actualización de los docentes en tiempo y forma.
- Distribuir los tiempos en actividades administrativas y pedagógicas.
- Buscar asesoría permanente en cuanto a la práctica docente en el Centro de Actualización Magisterial.
- Profundizar en el conocimiento de las diferentes asignaturas.
- Gestionar la construcción y el equipamiento de un salón de usos múltiples que cumpla con las necesidades de las nuevas formas de enseñanza.
- Pedir que los materiales de la RIEB lleguen en tiempo y forma, además de que sean suficientes en cantidad.
- Actualizar los programas de Enciclomedia, sobre todo en Formación Cívica y Ética e Inglés.
- Introducir el transporte escolar.
- Trabajar la red escolar y compartir el trabajo de cada escuela.
- Propiciar el desarrollo de las capacidades lectoras de la comunidad educativa.
- Solicitar a la supervisión escolar apoyo técnico, actualización de equipo de cómputo y subsidio de internet.
- Compartir e intercambiar estrategias didácticas con otras escuelas.
- Implementar cursos o talleres que les permitan especializarse más como docentes, en los que compartan conocimientos, habilidades, estrategias de enseñanza, etc., con el resto de los compañeros.

5. Lo ocurrido en la escuela entre la primera y la segunda fases

Esta tarea contribuyó a documentar lo ocurrido entre la primera y la segunda fases, es decir, aquellas actividades realizadas por la escuela por iniciativa propia, sin contar con el acompañamiento del interventor o de algún otro apoyo por parte del proyecto, que no fueran los materiales y la experiencia de la primera fase.

Lo que a continuación se presenta destaca lo ocurrido en el ámbito de la práctica docente respecto a dos sucesos: 1) nuevos procesos de valoración/reflexión de la práctica docente (tanto del docente que participó en la primera como de otros voluntarios), y 2) usos que dieron los colectivos escolares a los instrumentos, diferentes de los propuestos en el proyecto.

La información se obtuvo de una reunión entre interventores y colectivos docentes, en la que expresamente se conversó sobre el tema. Después cada interventor reportó en un registro lo ocurrido durante la misma.

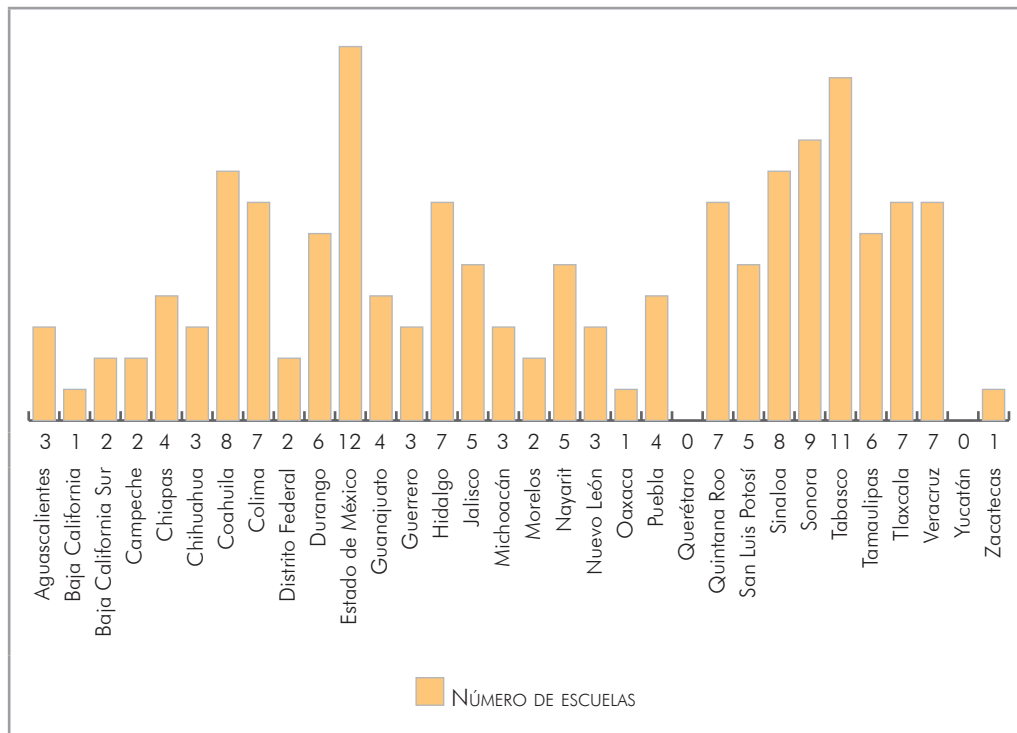
Con base en los registros, se pudo obtener información de 512 escuelas, donde se reportaron reuniones con un total de 3 018 asistentes, de las cuales el 77% fueron docentes, el 13% directores, el 2% supervisores, el 2% ATP y el 5% otros actores escolares (docentes de las USAER, padres de familia y autoridades estatales diversas).

Los interventores percibieron que la actitud de los asistentes fue, en su mayor parte, de interés (en el 78% de las escuelas), en menor porcentaje de indiferencia (el 9%) y negativa (el 3%). En el 10% de las escuelas se reportó también otras actitudes, entre las que destaca que, dentro de la misma escuela, un grupo de docentes siguió participando con gran interés, mientras que otro manifestó su desacuerdo por la carga de trabajo excesiva; otras actitudes fueron de preocupación, de premura por terminar los trabajos, de escepticismo y de molestia.

Asimismo, los interventores reportaron que en el 90% de las escuelas la disposición para dialogar acerca de lo ocurrido entre la primera y segunda fases fue de “suficiente” a “amplia”. En el 6% de las escuelas los docentes “no estuvieron dispuestos a dialogar” y en el 2% se mostraron “indiferentes”.

El 28% de las escuelas reportó que realizó acciones de seguimiento –acciones cuyo contenido se precisa en los siguientes párrafos– al trayecto de mejora en el lapso señalado, el 69% no realizó acciones de seguimiento, y el resto no brindó información.

GRÁFICO 6
SEGUIMIENTO AL TRAYECTO DE MEJORA



El seguimiento realizado fue individual; es decir, lo llevó a cabo el docente autoevaluado en 27 entidades, y colectivo (realizado también por el colectivo escolar) en 16 estados. En 12 de ellos involucró a los heteroevaluadores (directores, supervisores y ATP), y en dos entidades también se invitó a los padres de familia y alumnos a dar seguimiento.

Además de dar continuidad a los asuntos que se enumeraron en el trayecto de mejora, los ejercicios de seguimiento realizados implicaron diversas propuestas, entre las que se encuentran las siguientes.

La orientación de la transformación del desempeño docente:

- “Generar espacios para la planeación conjunta, retroalimentar los procesos seguidos en cada grupo, organizar qué hacer con los productos obtenidos, y cómo devolver los resultados a la supervisión de la zona, al propio sector e incluso a la comunidad escolar” (Chihuahua).
- “Terminar con la monotonía y ensayar nuevas formas de trabajo”, “esfuerzos personales ligados a una exigencia institucional” (Coahuila).

- “Mayor compromiso y trabajo dentro y fuera del aula, ya que se buscó en todo momento trabajar los aspectos relacionados con la Reforma (RIEB) y conjuntarlo con lo explicitado en el trayecto de mejora” (Colima).
- “Adecuaciones del Programa Anual de Trabajo (PAT), mediante los acuerdos tomados en el trabajo colegiado, a través del cual se cambiaron los parámetros que se consideraban en la planeación y en la evaluación” (Colima).
- “Análisis de los materiales y su relación con la Reforma Integral de la Educación Básica” (Estado de México).
- “Hubo una mejor comunicación entre docentes, se abrieron espacios para dar muestra de los proyectos finales de los bloques y mostrarlos a la sociedad escolar” (Guanajuato).
- “Mejorar la práctica docente, así como el compromiso e interés en el proyecto” (Jalisco).
- “Incorporar nuevas estrategias de evaluación en su práctica docente” (Jalisco).
- “El reconocimiento de deficiencias en la práctica docente. Escuchar y atender a la crítica constructiva de otros compañeros docentes” (Oaxaca).
- “Tiempo, responsabilidad, conocimientos, participación y comunicación” (Puebla).
- “Modificar las planeaciones de clase; gestionar la adquisición de material nuevo; lograr involucrar a los padres de familia en las actividades de la escuela” (Quintana Roo).

La promoción de la mejora en la práctica individual en el aula:

- “Mayor compromiso en la planeación del trabajo en el aula, con los padres de familia, con el director de la escuela y con sus alumnos; además expresó que, como docente, es gratificante recibir el reconocimiento de su labor” (Estado de México).
- “Que el profesor buscara la forma de evaluar a los alumnos de modo que obtuviera un aprendizaje significativo y buscar la vinculación de todos los temas con la comunidad y con las otras materias” (Estado de México).
- “A partir de identificar las necesidades, el grupo ha implementado estrategias a favor del aprendizaje, por ejemplo, acercarse más a los alumnos y conocerlos más; esto ha funcionado para que los alumnos tengan más confianza” (Guerrero).
- “Mejorar su práctica docente y el agrado por el trabajo” (Guanajuato).
- “Darse cuenta que no desarrollaba claramente los objetivos de las planeaciones” (Hidalgo).

- “Tener paciencia y mucho trabajo, esfuerzo, aprender a respetar a los alumnos” (Hidalgo).
- “El docente únicamente se dio a la tarea de buscar libros que le facilitaran la forma de planear sus clases y hacerlas más dinámicas” (Sinaloa).
- “Trabajo colaborativo y continuar con la autoevaluación. La docente autoevaluada ha participado en las reuniones colegiadas asesorando a sus compañeros sobre planeación, ya que en esta categoría obtuvo muy buenos resultados” (Tamaulipas).

La participación del director como promotor de la mejora docente:

- “Mayor comunicación entre el directivo y los docentes. Reflexión y compromiso por parte de ambos” (Estado de México).
- “La directora es nueva y quiere mejorar la escuela. Implicó estar detrás de los maestros, aparentemente están interesados, pero le dan prioridad a sus asuntos, opina que es algo difícil de cumplir ya dentro de la práctica” (Distrito Federal).
- “El director comentó que implicó informar a los maestros sobre el proceso y organizar reuniones para revisar los materiales de los estándares, lo cual requirió leerlos nuevamente y sostener conversaciones en torno a ellos sobre cómo se están entendiendo” (Guerrero).

El ATP y el supervisor como agentes promotores de mejora docente:

- “En el caso particular del ATP, le sirvió para implementar el pilotaje en otras escuelas” (Estado de México).
- “Se solicitaron capacitaciones sobre las competencias y sobre la nueva reforma, porque se dieron cuenta de las debilidades que tienen como docentes” (Morelos).
- “Implicó evaluar las prácticas del colectivo docente, y tener mayor apertura a los resultados de las evaluaciones” (Sonora).

En torno a los resultados de las acciones de seguimiento que sus protagonistas apreciaron, es posible destacar lo siguiente.

Impacto del seguimiento en el desempeño docente en el aula:

- “Las debilidades en el desempeño docente identificadas tanto en la primera como en la segunda fase se han ido superando poco a poco; esto ha impli-

cado planear con más cuidado la actividad docente. Como consecuencia de esta planeación, el trabajo en el grupo se ha vuelto más activo, los alumnos participan con mayor interés” (Campeche).

- “El docente evaluado se siente satisfecho con los resultados obtenidos y reconoce que es importante el análisis de los referentes que se establecen en los estándares, porque es un punto de partida para verse a sí mismo y corregir algunos detalles de su práctica docente para beneficio de sus alumnos” (Chiapas).
- “Los resultados de su plan de trabajo fueron lograr una mayor participación de los y las estudiantes, exponiendo más libremente sus puntos de vista y opiniones dentro de las clases” (Chihuahua).
- “Muy buenos, sus alumnos comentan que su clase ha cambiado y que es más interesante” (Distrito Federal).
- “Los resultados que obtuvieron en el trayecto de mejora fueron lograr la transversalidad de contenidos y partir de actividades dirigidas que favorezcan el trabajo en equipo” (Estado de México).
- “La docente expresó que ha dado seguimiento a cada alumno” (Estado de México).
- “Que los niños sean más seguros, lo cual ayuda a que participen más en su clase” (Guerrero).
- “La posibilidad de llevar a sus alumnos a la reflexión de su propio aprendizaje” (Hidalgo).
- “Los resultados fueron muy buenos, los niños lograron expresar sus ideas, ya no se burlan de ellos” (Hidalgo).
- “Se observa más participación en los alumnos, y debido a los cambios en su práctica, el próximo ciclo escolar le asignarán el mismo grupo para que dé continuidad al trabajo” (Jalisco).
- “La docente voluntaria ha notado que sus alumnos enfocan más su atención al momento de llevar a cabo su sesión, gracias a la mayor aplicación de estrategias que motivan la participación en grupo, a pesar de que son numerosos (50 alumnos)” (San Luis Potosí).
- “Se ha observado mayor interés por parte de los alumnos en cuanto a cada una de las actividades que realizan” (Sinaloa).

Impacto del seguimiento en la escuela:

- “Han mejorado los procesos de planeación; ahora buscan planear conjuntamente. Ahora saben cómo seleccionar los contenidos fundamentales a trabajar

en cada bimestre y logran plasmarlos en los proyectos a desarrollar. Consideran que se está desarrollando un proceso donde los niños están aprendiendo a tener mayor autonomía en el aprendizaje. Señalan que han mejorado el diseño y desarrollo de estrategias didácticas para trabajar” (Chihuahua).

- “Más conciencia de los maestros en la forma de evaluar y planear, ya que adquirieron referentes para dar seguimiento a la práctica docente” (Colima).
- “Interés por parte de los docentes para conocer la (RIEB)” (Estado de México).
- “Se ha obtenido que los docentes se interesen en reflexionar sobre su práctica, que se involucren y estén al pendiente de las actividades relacionadas a los estándares. Se han generado conversaciones; en una de ellas, el Consejo Técnico revisó el video y de ahí surgieron ideas sobre cómo llevar el seguimiento, en relación con las evaluaciones de la práctica docente” (Guerrero).
- “Trabajar más en equipo en los problemas que tienen en la práctica docente, ya que por algunos problemas sindicales la escuela se encuentra dividida en grupos” (Michoacán).
- “Trabajar más en colectivo las debilidades, y erradicar algunos hábitos que tienen en la práctica pedagógica” (Michoacán).
- “Conocimiento de los materiales, del programa, que les permitió aclarar muchas dudas y poder hacer una planeación más acorde a la forma de trabajar de la reforma y considerar la nueva forma de evaluación” (Nuevo León).
- “Se ha logrado captar la atención de un mayor número de padres de familia; la implementación gradual de planeaciones por competencias; uso de más estrategias, dinámicas y materiales para la atención de las diferentes necesidades de los alumnos” (Quintana Roo).
- “Planean mejor. Se apoyan en pares para la planeación” (Sinaloa).
- “Resultado alentador y positivo. Expresaron que toda transformación (particularmente cuando es profunda) implica paciencia y capacidad de negociación para avanzar gradualmente en su generalización” (Sonora).
- “Intercambio entre docentes y mayor comunicación. Avance académico en el alumnado. Satisfacción de su trabajo” (Sonora).
- “Participación docente en actividades extraescolares mediante la socialización del trabajo con la Reforma, obteniendo un gran interés de los maestros en conocer los materiales y las formas de trabajo pedagógico que son necesarias implementar, atendiendo a los estándares de desempeño” (Sonora).
- “El mejoramiento de las clases y la interrelación de los alumnos y los padres de familia” (Tabasco).

También se encontraron algunas percepciones de que el seguimiento al trayecto de mejora aún no rinde los frutos esperados:

- “El resultado ha sido muy poco, porque hace falta presentar los propósitos, organizar el ambiente en la clase, atender y dar mayor prioridad a los alumnos y sobre todo buscar nuevas formas de evaluar” (Chiapas).
- “Se ha mejorado la planificación del docente, aunque no se cuenta con material suficiente ni con asesoría para apoyar el cómo hacerlo” (Durango).
- “No se han visto evidencias concretas en el aprendizaje de los alumnos, porque no han tenido evaluaciones estandarizadas, pero sí se ven modificaciones en los planes de clase” (Jalisco).
- “Muy pocos, debido a las suspensiones de clases” (Nayarit).
- “De los resultados obtenidos, poco se puede rescatar, pues el profesorado aún no cuenta con el material necesario y/o suficiente de la RIEB” (Nayarit).
- “Sólo resultados parciales, ya que únicamente el maestro que elaboró el plan de mejora lo ha desarrollado” (Nuevo León).
- “Parciales (comentarios) porque han tenido muchas actividades como la participación de la evaluación de Enciclomedia. Acaban de iniciar el proceso de capacitación de escuelas de calidad, entre otros” (Puebla).
- “Realmente poco a simple vista, pero indirectamente hay una retroalimentación de los alumnos que están al pendiente de cómo se dicen las cosas, hacen observaciones de lo que no entienden y de la manera en que se expresa el maestro” (Zacatecas).

Así como se emprendió el seguimiento, también es importante mencionar que, entre la primera y segunda fases, en 211 escuelas (el 41% de las que reportaron esta actividad), y por iniciativa propia, los docentes autoevaluados de la primera fase comenzaron un nuevo ejercicio de valoración de la práctica. En una cuarta parte de esas escuelas se reportó que los docentes llevaron a cabo los seis pasos del proceso propuesto en el modelo (autorregistro, videograbación, valoración con estándares, co y heteroevaluación, conversación y trayecto de mejora). También se presentaron algunos casos especiales: en cinco escuelas se llevaron a cabo autorregistros sin videograbaciones, pero se completó el proceso hasta el trayecto de mejora. En seis escuelas no hubo conversación, aunque sí los pasos anteriores del proceso, y en tres de ellas se destaca que se diseñó el trayecto de mejora sin pasar por la misma.

En 41 de las 211 escuelas se reportó que los docentes emplearon medios adicionales a los estándares para valorar su práctica; se mencionan: los productos de clase de los alumnos, comentarios de otros docentes que no participaron como coevaluadores, el material de la RIEB y su experiencia docente previa.

En 41 escuelas se reportaron valoraciones de prácticas de docentes que no habían participado en la primera fase. De ellas, diez señalan haber diseñado trayectos de mejora, aunque sólo cuatro completaron los seis pasos del proceso propuesto. En 20 escuelas se realizaron autorregistro: de ellas, 10 videograbaron lo ocurrido en el aula, nueve valoraron la práctica con el instrumento de estándares, ocho llevaron a cabo co y heteroevaluación y siete conversaron.

En 83 escuelas se reporta haber dado otros usos al instrumento de estándares. Entre ellos destacan: como referente para planear las clases, para hacer adecuaciones al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Plan Anual de Trabajo (PAT), para conversar en reuniones de consejo y colegiadas, para normar las visitas que realizan los directores a las aulas, para elaborar una clase modelo, para compartir su experiencia de evaluación de la práctica con otras escuelas, como herramienta de trabajo en las capacitaciones de la RIEB, y para sensibilizar a los actores respecto a otros proyectos que desarrolla la escuela.

6. Devolución de resultados de la primera fase

Con esta actividad se buscó promover la reflexión de directivos y colectivo docente mediante el uso del *Cuaderno para el monitoreo de la mejora académica continua. Autoevaluación del desempeño docente*.

Asistieron a la reunión 3 226 personas, de las cuales el 78% fueron docentes, el 12% directores, el 2% supervisores, el 2% ATP y el 6% otros actores (docentes de las USAER, padres de familia y autoridades estatales diversas).

La presentación de resultados de la primera fase se llevó a cabo en plenaria en el 85% de las escuelas, y el resto fue en forma individual o por grupos.

La mayor parte de las escuelas (el 81%) mostró una disposición que osciló entre lo “considerable” y lo “notable” para conocer los resultados de la primera fase, el 14% tuvo una disposición “insuficiente”, y el 2%, una “nula” disposición.

El 87% de las escuelas mostró interés por conocer los resultados de la primera fase, mientras que el 10% fue indiferente y el 3% tuvo una actitud negativa

ante los mismos. La disposición que tuvieron para reflexionar fue amplia en el 47% de las escuelas, en el 47% fue suficiente, y en el 6%, nula.

El 46% de las escuelas expresó dudas acerca de los resultados. Las más frecuentes estuvieron relacionadas con el cálculo de los puntajes, la estructura del cuaderno y la forma de interpretar lo que en él se presentaba. Otras dudas fueron: el seguimiento que se daría al proyecto y cómo pueden implementarse los mismos estándares en escuelas de diversas modalidades (caso de escuelas primarias multigrado y telesecundarias).

El 78% de las escuelas conversó de acuerdo con el orden propuesto en el cuaderno, y el 22% desarrolló la conversación conforme a las apreciaciones y reflexiones libres de los docentes.

El 83% de las escuelas identificó las fortalezas y las debilidades de la práctica con base en las valoraciones del cuaderno; en el 52% de los casos, con los recuerdos de la experiencia de evaluación de la primera visita; en el 14%, con el trayecto de mejora, y en el 20%, con otros tales como la videograbación de la clase de la primera fase, la escala de colores presentada en el cuaderno para representar los cuatro niveles de desempeño para los estándares, la práctica cotidiana de los docentes, la experiencia de la escuela dentro de la RIEB, las condiciones sociales y económicas de la comunidad, la participación de los padres en la escuela.

En el 66% de las escuelas fue posible establecer propósitos, acciones, recursos y resultados para mejorar la práctica docente a partir de la conversación, de acuerdo con lo recomendado en el cuaderno de resultados. En el 33% de las escuelas conversaron también para incluir diversos elementos en sus trayectos de mejora, para establecer responsabilidades en cuanto al seguimiento de los mismos, así como para explicitar las sugerencias e inconformidades que les despertaba el valorar la práctica a través de estándares.

El 74% de las escuelas hizo comentarios favorables acerca del cuaderno, el 16%, desfavorables y el 16% comentarios de otro tipo, entre los que destacan las recomendaciones a su estructura.

En opinión de los interventores, en el 76% de las escuelas el cuaderno de resultados contribuyó a la reflexión de los docentes para la identificación de áreas de mejora. En el 6% de las escuelas los interventores consideraron que el cuaderno no contribuyó a la reflexión debido a que los maestros no conocían el proyecto (ya sea porque recién habían llegado a la escuela, o por desinterés hacia el mismo), y debido también a la inconformidad que experimentaron al recibir resultados, pues no los comprendieron.

7. Percepción general de las escuelas sobre el proyecto

Como apartado final de los resultados, se presentan los comentarios que los interventores recuperaron de cada una de las escuelas en torno a los estándares de desempeño docente y el proceso de evaluación propuesto.

Las entidades reportaron, en su gran mayoría, comentarios favorables a la propuesta. Quienes destacan por este tipo de comentarios son: Tamaulipas, Jalisco, Guerrero, Zacatecas, Sonora, Quintana Roo, Aguascalientes y Nayarit. A continuación se presentan algunos ejemplos de su opinión:

- “Cuando se realiza una evaluación lo que sucede realmente es lo importante, porque reconocemos aunque nos duela. Si uno o dos maestros cambian, ya es un adelanto” (Tamaulipas).
- “Hay gran entusiasmo y deseo por seguir participando en el proyecto, creen que en próximas evaluaciones habrá mejores resultados. Comentaron que todas las acciones que han diseñado o piensan diseñar las tomarán en cuenta para la planeación del siguiente ciclo escolar. Les interesó ingresar a la página de los estándares. Esta fase fue un trabajo muy enriquecedor para esta escuela, pues realmente propició la reflexión de los docentes en el aula y sobre la gestión de la institución, por lo que se notó un cambio muy significativo en el grupo de maestros, viéndose en la necesidad de integrarse como un verdadero equipo de trabajo” (Tamaulipas).
- “Se generó un ambiente de mucha cooperación en todos los involucrados en el proceso” (Jalisco).
- “A partir de esta segunda fase, se percibió al personal más integrado y dispuesto a colaborar, además de que hicieron propuestas para su capacitación y desempeño” (Jalisco).
- “Los docentes señalan que el proyecto de estándares beneficia a toda la comunidad escolar y les ayuda también a realizar lo requerido en los proyectos del PETE y el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Las escuelas que participaron sin resistencia reflejan no sólo la disponibilidad para mejorar y reflexionar sobre su práctica, sino el compañerismo que existe al interior de las mismas” (Zacatecas).
- “Considero que es excelente; en primera instancia, nos damos cuenta de los errores que tenemos como maestros. Todo este proceso, para mí, es excelente; nos dan pautas para seguir, en qué estamos fallando, qué podemos mejorar” (Quintana Roo).

- “Les parece interesante y necesario ya que su práctica puede verse desde otra perspectiva” (Aguascalientes).

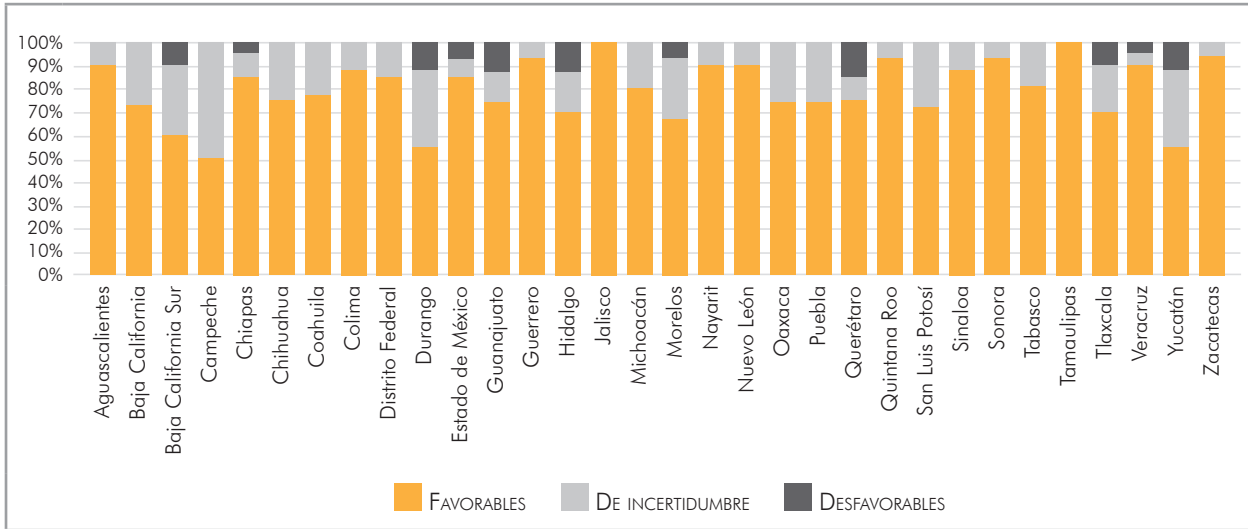
Las entidades que reportaron mayor número de comentarios de incertidumbre fueron: Campeche, Baja California Sur, Durango, Yucatán y San Luis Potosí. Su percepción del proyecto se puede ejemplificar con las siguientes reflexiones:

- “Opinan los participantes que requieren asesoría en estándares y que necesitan espacio para que lo pedagógico tenga más fuerza que lo administrativo” (Baja California Sur).
- “(Proponen) procurar que las actividades a realizar sean en periodos que no haya evaluaciones y que el personal no esté tomando cursos, así como evitar el próximo ciclo escolar y vacaciones” (Campeche).
- “Aunque algunos docentes manifestaron que les gustaría participar en el trabajo, consideran que es mucho lo que hay que hacer, y tienen gran parte del tiempo ocupado en otras actividades de la misma Secretaría (SEP)” (Durango).
- “Otro interventor señala que lo que percibió durante su estancia en una escuela es que consideran que son muchos los programas para la mejora de la educación, pero que no existe una articulación entre ellos, y todos demandan tiempo y entrega de resultados” (Durango).
- “Dicen que el proyecto se ve más coherente que el de la reforma educativa, ya que por lo menos regresamos a darles resultados y eso es lo que a ellos les motiva. Un maestro dijo que los estándares es un proyecto que quiere alcanzar sueños” (Yucatán).
- “Se observa una clara influencia de la toma de decisiones unilaterales por parte del director de la escuela, quien se escuda en la presión que ejerce el supervisor, y él sólo va a realizar lo que éste le indique y autorice. Por su parte, los docentes, entre pasillos, me preguntaban si iba a continuar con lo de los estándares, que les parecen interesantes, pero ante el director se mantienen en silencio, no opinan ni hacen comentario alguno” (San Luis Potosí).

Finalmente, las entidades que reportaron comentarios desfavorables fueron: Baja California Sur, Durango, Querétaro, Yucatán, Guanajuato e Hidalgo. A continuación se presentan algunas de sus opiniones:

- “Ya no quieren seguir participando por exceso de trabajo, existen 80 programas diferentes sobre la mejora de calidad, son demasiados” (Durango).
- “El director menciona que no le han entrado a profundidad al proyecto por la falta de voluntad de varios maestros, porque se resisten al cambio” (Querétaro).
- “Que los maestros consideran que todos estos pilotajes que se realizan, no les sirven (esto expresó la directora) ya que consideran que a fin de cuentas algunos se van a jubilar, o son de contrato y no se quedan en la misma escuela” (Yucatán).
- “Los maestros estuvieron muy ocupados, no querían saber de nada más, por lo que mostraron una actitud de falta de interés; el director en un inicio se vio interesado en trabajar, pero no quiere imponer nada a los maestros, y que quizá por la carga de trabajo es que se les olvidó entregar los instrumentos” (Yucatán).
- “La actitud negativa que observaba de todo el personal y que al proyecto no lo veían como una oportunidad sino como una mortificación, incluso mi presencia (la del interventor de la UPN) en la escuela. No tenían disposición para seguir, enumeró una serie de argumentos como fue: la falta de tiempo, que los padres de familia ya estaban molestos por tanta suspensión por otras actividades que les llegan de la Secretaría de Guanajuato y otras instituciones” (Guanajuato).
- “Pocos maestros están de acuerdo en que es necesario trabajar y retomar algunas cuestiones como los consejos escolares y reunión entre maestros por grupo; sin embargo, reconocen que muchos de los maestros, sobre todo quienes cuentan con carrera magisterial, se rehúsan a este tipo de actividades, a la disposición y apertura a comentarios y a compartir” (Hidalgo).

GRÁFICO 7
COMENTARIOS DE ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DOCENTE



En síntesis, se recogieron comentarios en 444 escuelas. De éstos, el 81% fue favorable, el 15% de incertidumbre (relacionados con la continuidad del proyecto, su finalidad, el beneficio para la escuela y su vinculación con la RIEB), y el 4% desfavorable, lo que da cuenta de la aceptación de la propuesta de parte de los docentes y directivos que han participado en su implementación piloto.

IV. IMPLICACIONES EN POLÍTICA EDUCATIVA

Con todo lo anterior, a continuación se plantean las implicaciones que han de tener los estándares de desempeño en el aula al convertirse, en conjunto, con los estándares curriculares y de gestión de escuelas, en una política para el sistema educativo nacional.

A. PARA EL AULA Y LA ESCUELA

Al explicitar los estándares de desempeño docente en el aula se propone acompañar a la comunidad escolar en un proceso de evaluación, reflexión y mejora, con base en referentes comunes sobre algunos asuntos centrales de la práctica en el aula. Se espera que su uso desencadene procesos de evaluación y reflexión individuales y colegiados, contribuya a identificar necesidades reales de formación y, sobre todo, ayude a establecer procesos de mejora continua de la práctica docente.

Con esto, la “caja negra” que es el aula se abre de manera significativa para que sea un asunto central en la planeación pedagógica que se hace en la escuela, y que los docentes incorporen, dentro de su horizonte de trabajo, la transformación responsable de su práctica, al reconocer que su labor marca una diferencia significativa en los aprendizajes de los alumnos.

De igual manera, los maestros ya tienen ese “piso común” como referencia en sus diálogos autorreflexivos y compartidos con otros actores de la escuela y del sistema. Ese piso común proviene, como se ha mostrado en el contenido de este documento, de lo que ellos hacen, dicen y saben.

Tal cual se mostró en los resultados de las fases del piloteo, hay ajustes a la práctica docente que se llevan a cabo dentro de la comunidad escolar, con el co-



lectivo de maestros, el director y los directivos que acompañan cercanamente a la escuela, así como con los materiales y recursos que la escuela tiene a su alcance. Esto hace que los compromisos de transformación que emanan de tales procesos sean significativos para sus protagonistas, puesto que implican asuntos que está en manos de los docentes modificar.

En varias de las escuelas que participaron en el piloteo, los maestros identificaron y propusieron trayectos de formación “desde la demanda”, es decir, a partir de su práctica y necesidades reales.

Los maestros, además, perciben como justa una evaluación que incluya su desempeño en el aula, sin olvidar que la valoración de su quehacer ha de incorporar también realidades concretas y ponderar el nivel de injerencia de su labor.

Los siguientes son algunos de los usos de los estándares de desempeño docente en el aula que las escuelas propusieron durante las fases de piloteo, y que pueden ser útiles para muchas escuelas de educación básica en México:

- Los estándares pueden ser usados como referentes para la planeación de las clases.
- Pueden servir como evidencias para otros programas federales o estatales (como para el PETE y PAT).
- Pueden aprovecharse como guión para las reuniones de los consejos técnicos.
- Pueden acordarse como referentes de las visitas al aula de los directivos.
- Pueden utilizarse como base de diálogo al compartir experiencias en redes de escuelas.
- Pueden apoyar las estrategias de capacitación con base en evidencias concretas de la práctica.

B. PARA EL SISTEMA EDUCATIVO

Acercar un procedimiento de evaluación con base en referentes, que sirva de retroalimentación para la práctica docente, tanto individual como colegiada, es una estrategia que implica al sistema de educación pública para transformar la cultura evaluativa existente en las aulas y en las escuelas. Este procedimiento incluye la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, lo cual promueve también espacios de reflexión colegiada sobre el quehacer de los docentes.

Al ponerse de manifiesto en este documento los estándares de desempeño docente en el aula, se aclara el papel del docente en la escuela y, al mismo tiempo, se acerca a las escuelas y a sus maestros un procedimiento de retroalimentación y colaboración, de tal suerte que permita establecer procesos de mejora continua con el apoyo de las figuras directivas cercanas a las escuelas.

Esta propuesta, en resumidas cuentas, es una fuente inagotable de información para el sistema, toda vez que si éste pone a las escuelas en el centro, ello implicará, inexorablemente, la construcción de redes de información cuyo soporte sea el reconocimiento de lo que sucede en los establecimientos escolares.

En lo que se refiere a la evaluación de los maestros, la inclusión de referentes de desempeño docente en el aula implica la generación de nuevos componentes evaluativos, además de que amplía el rango y las cualidades de las evidencias que han de soportarlos (por ejemplo, un portafolio de evidencias de práctica en el aula).

Así, quedan explícitos y puestos a disposición los referentes de varias de las Direcciones Generales de la SEB: la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio aporta los referentes y propone procesos para la reflexión del desempeño del maestro en el aula, además de promover que la evaluación docente se desarrolle en un espacio de retroalimentación y colaboración; la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación y la Dirección General de Educación Indígena proporcionan elementos a la función supervisora y al ATP para el seguimiento y el acompañamiento del desempeño docente; y la Dirección General de Materiales Educativos suministra elementos para explicitar, en los materiales, el desempeño de los docentes en el aula.

Por otra parte, para la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la SEP significa la incorporación de estos referentes para la evaluación del desempeño de los docentes en el aula dentro de su sistema de evaluación. Aunque es preciso no olvidar que estos referentes han de formar parte de un modelo integral de evaluación que dé cuenta tanto del desempeño docente como de los aspectos, también fundamentales, contenidos en los estándares curriculares y de gestión de escuelas, y considere las condiciones de infraestructura y dotación de la escuela, así como el entorno social y económico que ésta tiene.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P. W. y A. Gullickson. "Examination of teacher self-assessment", en *Journal of Personnel Education in Education*, 8 (2), 1994, pp. 195-203.
- Baeza Correa, J. M., Pérez Pastén y L. Reyes Ochoa. *Estándares de desempeño docente. Sistematización de contenidos para su operacionalización*, Santiago de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez, 2006.
- Brooking, A. *El capital intelectual*, Barcelona, Paidós, 1997.
- Brophy, J. E. y T. L. Good. "Teacher behavior and student achievement", en M. C. Witrock (ed.). *Handbook of research on teaching*, Nueva York, Macmillan, 3a. ed., 1986, pp. 328-375.
- Bryant, A. "Re-grounding grounded theory", en *JITTA: Journal of Information Technology Theory and Application*, tomo 4, núm. 1, Hong Kong, 2002.
- Casanova, M.A. *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla, 1999.
- Centro de Estudios Educativos. "Estándares para la educación básica. Estándares de desempeño docente en el aula. Cuadernillo 1. Manual para la aplicación de los Estándares de desempeño docente en el aula", México, OEI, 2010a.
- "Análisis de la Intervención en el Proyecto Estándares para la Educación Básica", México, OEI/CEE/SIEME/HE/UPN, 2010b.
- CEE/SIEME/HE. "Estándares para la educación básica en México. Etapa piloto. Primera fase. Informes con base en registros de actividades", México, SEB/OEI/SIEME/CEE/HE/UPN, 2009a.
- "Estándares para la educación básica en México. Etapa piloto. Segunda fase. Informes con base en registros de actividades", México, SEB/OEI/SIEME/CEE/HE/UPN, 2009b.
- "Fundamentos conceptuales y metodológicos de los referentes para la mejora de la educación básica: estándares de contenido y desempeño curricular, de
- 

- desempeño docente en el aula y de gestión de escuela”, México, SEP/SNTE/ExEB/CEE/SIEME/HE, 2008a.
- CEE/SIEME/HE. *Referentes para la mejora de la educación básica. Informe del proceso de legitimación y validación de los estándares de contenido y desempeño curricular, de desempeño en el aula y de gestión de escuela*, México, SEP/SNTE/ExEB/CEE/SIEME/HE, 2008b.
- *Referentes para la mejora educativa: estándares de desempeño curriculares, maestros y escuelas. Documento para especialistas, Libro 1, Fundamentos conceptuales y metodología*, México, SEP/SNTE/ExEB/CEE/SIEME/HE, 2008c.
- Clarke, A. “Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn”, en *Symbolic Interaction*, tomo 26, núm.4, Berkeley, 2003.
- Douglas, D. “Grounded theories of management: a methodological review”, en *Management Research News*, tomo 26, núm. 5, Patrinton, 2003.
- Doyle, W. “Themes in teacher education research”, en R. Houston (comp.). *Handbook of Research on Teacer Education*, Nueva York, Macmillan, 1990, pp. 3-24.
- Farro Custodio, F. “Estándares para la formación de profesores y acreditación de facultades de educación en Perú”, en *Revista del Instituto de Investigaciones educativas*, año 9, núm. 15, Perú, agosto de 2005. Estudio de casos.
- Ferrer, J. Guillermo (2006), “Estándares en educación, implicancias para su aplicación en América Latina”. Disponible en: <http://www.educared.edu.pe/directivos/articulo/1320/estandares-en-educacion/>
- Floden, R. E. “Measuring opportunity to learn”, en A. Porter y A. Gamoran (eds.). *Methodological advances in cross-national education surveys of educational achievement*, Washington, D. C., National Academy Press, 2002, pp. 231-266.
- Gimeno Sacristán, J. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1988.
- Glaser, R. “Toward New Models for Assessment”, en *International Journal of Educational Research*, 14, 5, 1990, pp. 475-483.
- Glaser, B. y A. Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company, 1967.
- Goulding, C. “Grounded theory: the missing methodology on the interpretivist agenda”, en *Qualitative Market Research*, tomo 1, núm. 1, Bradford, 1998.
- Griffin, G. A. “A Descriptive Study of Student Teaching”, en *The Elementary School Journal*, 89, 1989, pp. 343-364.
- Hiebert, J. “Relationships between research and the NCTM standards”, en *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 30, núm 1, 1999, pp. 3-19.

- Lapperrière, A. "La théorisation ancrée ('grounded theory'): démarches analytiques et comparaison avec d'autres approches apparentées", en *La recherche qualitative: enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville, Gateau Morin Éditeur, 1997.
- Loera A., R. L. Hernández, A. Rangel y J. S. Sánchez. *La práctica pedagógica videograda*, Colección mástextos, núm. 12, México, UPN, 2006.
- *Cambios en la práctica pedagógica en escuelas del programa escuelas de calidad*, Colección mástextos, núm. 27, México, UPN, 2007.
- Manzi, J. "La evaluación del desempeño profesional docente en Chile", Santiago de Chile, Universidad Católica de Chile/Centro de Medición EPUC/Docente Más/Sistema de evaluación del desempeño profesional docente, presentación en PPT, s/f.
- Mejía, F. e Y. Sierra. "Metodología para el seguimiento cualitativo a escuelas con énfasis en situaciones áulicas", México, CEE, 2008.
- Morgan, L. M. *The introduction of a program of teacher self-evaluation: A case study of ESL teachers' use of new criteria in professional self-development*, Canadá, Instituto de Ontario para Estudios de Educación-Universidad de Toronto, 2000.
- National Research Council. "How people learn: brain, mind, experience and school", en J.D. Bransford, A.L. Brown y R.R. Coocking (eds.), *Committee on Developments in the Science of Learning*, Washington, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, 1999.
- Nonaka I. "A dynamic theory of organizational knowledge creation", en *Organizational Science*, 1, 1994, pp. 14-37.
- Nonaka, I. y H. Takeuchi. *The Knowledge-Creating Company*, Nueva York, Oxford University Press, 1995.
- Osborne, J. "Some similarities and differences among phenomenologica and other methods of psychological qualitative research", en *Canadian Psychology*, tomo 35, núm. 2, Ottawa, 1994.
- Parker, L. y B. Roffey. "Methodological themes back to the drawing board: revisiting grounded theory and the everyday account's and manager's reality", en *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, tomo 10, núm. 2, Bradford, 1997.
- Pérez Gómez, A. y J. Gimeno Sacristán. "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico", en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 42, 1988, pp. 37-63.
- Ramos, G., B. Ponce y A. Orozco. *Autoevaluación de la práctica docente para profesores de Educación Primaria. Manual para la aplicación del Cuestionario*,

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/imagenes/stories/documentos_pdf/Resultados_Evaluaciones/Instrumentos/Manuales/05_man_autoev_para_prof_de_edu_prim.pdf
- Reyes Ochoa, L. A. *Estándares de desempeño docente*, Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, 5 de julio de 2006.
- Schön, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós, Temas de educación, 1992.
- Slavin, R. E. *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina* (Trad. Verónica Knapp), Santiago de Chile, PREAL, 1996.
- Stegmann Salazar, T. "Antecedentes básicos de la evaluación del desempeño docente", Santiago de Chile, Fundación Servicios de Perfeccionamiento y Capacitación (SEPEC)/Arzobispado de Santiago/Vicaría para la educación, presentación en PDF, agosto de 2006.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1987.
- Tedesco, J. C. y E. Tenti Fanfani. *Nuevos tiempos, nuevos docentes*, Buenos Aires, IIPE, 2002.
- Tenbrick, F. D. *Evaluación Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea, 1981.
- Tenti Fanfani, E. "Los docentes y la evaluación", Santiago de Chile, Ministerio de Educación de Chile/IIPE-UNESCO, 16 y 17 de diciembre de 2002. Documento presentado en el Seminario Internacional "La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina".
- Tiana, A. (1995), "Performance Standards in Education", *Performance Standards in Education: in Search of Quality*, OCDE, pp. 163-193.
- TIMSS. *Trends in International Mathematics and Science Study, Technical Report*, vol. I, Boston, The International Study Center Lynch School of Education, 1995.
- Toro, J. B. "El aula de clase: un lugar donde la vida puede cambiar" (Síntesis e instrumentos de la Conferencia), São Paulo, 2001. Documento sin publicar.
- "El perfil del educador", Santiago de Chile, Pontificia Universidad Javeriana, presentación Power Point, s/f.
- "Perfil del educador de la escuela católica", Ponencia en IV Congreso Nacional de Educación Católica (CONACED), Bogotá, del 25 al 28 de septiembre de 2003.

- Urquhart, C. "Regrounding grounded theory for reinforcing old prejudices? A brief reply to Bryant", en *JITTA: Journal of Information Technology Theory and Application*, tomo 4, núm. 2, Hong Kong, 2002.
- Vaillant, D. *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, Santiago de Chile, PREAL, Serie Documentos núm. 31, diciembre de 2004.
- Valverde, Gilbert A. (2005), "El movimiento a favor de los estándares en los Estados Unidos". Disponible en: <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2032.pdf>
- Wittrock, M. C. (ed.). *Handbook of research on teacher*, Macmillan, Nueva York, 1986.
- Yinger, R. J. "Examining thought in action: a theoretical and Methodological critique of research on interactive teaching", en *Teaching and Teacher Education*, vol. 2, núm. 3, 1986.

