

Red

INEE

01

MAYO-AGOSTO 2015
AÑO 1

Revista de evaluación para docentes y directivos

La buena enseñanza



TALIS 2013
Reflexiones

EVALUACIÓN DOCENTE
Entrevista a Sylvia Schmelkes



Numeralia
Herramientas

Revista de Evaluación para Docentes y Directivos

Publicación cuatrimestral.

Hecho en México. Prohibida su venta.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

JUNTA DE GOBIERNO

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE

Consejera Presidenta

Consejeros

EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO

TERESA BRACHO GONZÁLEZ

GILBERTO RAMÓN GUEVARA NIEBLA

MARGARITA MARÍA ZORRILLA FIERRO

Titulares

Unidad de Normatividad
y Política Educativa

FRANCISCO MIRANDA LÓPEZ

Unidad de Evaluación
del Sistema Educativo Nacional

JORGE ANTONIO HERNÁNDEZ URALDE

Unidad de Información y Fomento
de la Cultura de la Evaluación

AGUSTÍN CASO RAPHAEL

Unidad de Planeación,
Coordinación y Comunicación Social

LUIS CASTILLO MONTES

Unidad de Administración

MIGUEL ÁNGEL DE JESÚS LÓPEZ REYES

Unidad de Contraloría Interna

LUIS FELIPE MICHEL DÍAZ

CONSEJO EDITORIAL

Gilberto Guevara Niebla, INEE

Agustín Caso Raphael, INEE

Francisco Miranda López, INEE

Jorge Antonio Hernández Uralde, INEE

Luis Salvador Castillo Montes, INEE

José Roberto Cubas Carlín, INEE

Héctor Aguilar Camín, Nexos

Joaquín Díez Canedo, CONALITEG

Benilde García Cabrero, UNAM

Olac Fuentes Molinar, UNAM

COMITÉ EDITORIAL

Annette Santos del Real

Andrés Eduardo Sánchez Moguel

Yolanda Edith Leyva Barajas

Raquel Ahuja Sánchez

Arcelia Martínez Bordón

José Castillo Nájera

Plácido Pérez Cué

Alberto Navarrete Zumárraga

Héctor Virgilio Robles Vásquez

Arturo Cervantes Trejo

Tere Gómez Fernández

DIRECTORIO RED

Agustín Caso Raphael

Dirección general

Annette Santos del Real

Coordinación general

Alejandra Delgado Santoveña

Tere Gómez Fernández (Paralelo 21)

Coordinación editorial

Norma Orduña Chávez

Editora asociada

Mónica González Gallástegui

Asistente editorial (Paralelo 21)

Martha Alfaro Aguilar

Heidi Puon Sánchez

Diseño y diagramación

Carlos Garduño González

Hugo Soto de la Vega

Paralelo 21

Corrección de estilo

CONTENIDO

32 EJE CENTRAL

El marco de la buena enseñanza

La evaluación de la docencia es una tarea compleja. Generalmente, el proceso inicia con la construcción de un referente.

4 Editorial

18 Contando la educación

¿Quiénes son los docentes en México?

24 Un poco de historia

Ignacio Manuel Altamirano:
las promesas de la educación

46 Desde adentro

Conoce más sobre el CONPEE

Caso por caso

50 Entrevista a Sylvia Schmelkes en torno a la evaluación del desempeño docente

60 Entrevista al profesor Antwan Alvarado Dzib: ¿Cuáles son los retos de ser profesor en México?

70 Poniéndose al día

Evaluación con rúbricas
para la mejora del aprendizaje

78 Baúl de sorpresas

Recursos electrónicos
para elaborar rúbricas

8 CUBO DE ENSAYO



Reflexiones sobre los hallazgos de TALIS 2013

82 DE PROFESOR A PROFESOR



La experiencia del profesor Francisco Javier Barreto sobre el uso de los Materiales para Apoyar la Práctica Educativa (MAPE)



EDITORIAL

Los miembros del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación estamos convencidos de que el docente es uno de los factores con mayor influencia en el aprendizaje. Sin embargo, no se le puede responsabilizar de los resultados educativos si en su escuela se carece de las más elementales condiciones de trabajo para el logro de una educación adecuada. Además, es necesario reconocer que históricamente el magisterio ha sido un elemento decisivo para el desarrollo nacional.

Nuestro Instituto se propone forjar una alianza sólida y duradera con los profesores de educación obligatoria de México. Para abonar este proceso, promoveremos un trabajo sostenido de información y orientación que permita confirmar ante los docentes que la Reforma Educativa no se reduce a la evaluación, y que ésta no tiene ni pretende tener, intenciones punitivas. Su propósito es superior: ofrecer a las autoridades y a los distintos actores educativos evidencia sólida de los avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Parte de nuestro esfuerzo está encaminado a fomentar una nueva cultura de la evaluación, en cuyo marco los docentes puedan apreciar en su verdadera dimensión el significado de la evaluación educativa, incorporarla como un componente habitual de su desempeño,



involucrarse activamente en ella, y estar dispuestos a utilizar la información resultante y a innovar, sobre esa base, sus propias prácticas profesionales.

La revista que hoy ve la luz está concebida como un espacio de interacción y comunicación entre el Instituto y los maestros de México. Las nuevas atribuciones del INEE son una espléndida oportunidad para mantener un contacto cercano con los docentes y directivos escolares de las distintas regiones del país. Como lo aclaró nuestro reciente informe sobre *Los docentes en México*, para llevar a cabo su tarea cabalmente, el Instituto está obligado a conocer mejor al magisterio y a construir con él una nueva visión y una forma de hacer evaluación educativa.

Nuestro deseo es llegar a cada comunidad escolar, conocer el trabajo docente en su desarrollo y escuchar las voces de maestros y maestras. Queremos llegar al último rincón del país, y esta revista es el medio para lograrlo. Es nuestro interés que cada maestro, dondequiera que se encuentre, pueda hallar en estas páginas una gama de materiales útiles que le permitan fortalecer su práctica docente, su identidad profesional y su sentido de responsabilidad social.

Para ello, la revista ha concebido secciones y formatos que, en conjunto, conforman un panorama de la condición docente y promueven la reflexión acerca de su relevancia, sus potencialidades y sus desafíos, así como de las transformaciones que es preciso propiciar para hacer de la docencia la herramienta clave de una educación de calidad con equidad.



Esta publicación brindará recursos de apoyo para el trabajo del docente, del director y del supervisor. Para cumplir esas metas la publicación incluye secciones de ensayos, entrevistas y reportajes. Ofrecerá, además, materiales para promover la actualización, recursos educativos para el trabajo en aula, textos educativos clásicos y datos básicos de la profesión y los contextos en los que ésta se ejerce, en una sección de numeralia. Lo anterior se complementará con reportes sobre lo que el Instituto ha realizado en materia de evaluación docente y con información de eventos y publicaciones recientes. Especial mención merece la sección que hemos denominado “De profesor a profesor”, dedicada a la búsqueda del diálogo, la interacción y el intercambio de experiencias no solo entre profesores, sino además con la comunidad de evaluadores, académicos e investigadores. El carácter digital de la revista le da una flexibilidad que no puede tener un órgano impreso.

Nos proponemos hacer de esta publicación un medio para fomentar una nueva cultura de la evaluación. Sobre todo aspiramos a que, como indica su lema, *Red* sea genuinamente una revista de evaluación para docentes. Confiamos en que ustedes, maestros, verán reflejados en estas páginas sus intereses, inquietudes y expectativas, y que las harán suyas.

¡Bienvenidos, pues, a ésta, su revista!

Gilberto Guevara Niebla

México en el segundo estudio de TALIS: lecciones aprendidas

Por EDUARDO BACKHOFF ESCUDERO
Y JUAN CARLOS PÉREZ MORÁN



La educación es una pieza clave para que los países puedan desarrollarse económicamente y lograr una verdadera democracia, así como para que sus ciudadanos estén en posibilidad de alcanzar mejores niveles de vida.

Después de los estudiantes, cuya formación es el fin último de la educación, los maestros son el componente más importante del sistema educativo de un país, pues de ellos depende, en gran medida, el logro educativo de sus alumnos. Los directores también juegan un papel de suma importancia, pues en sus manos está la conducción de las escuelas, que son los espacios en los que ocurre la enseñanza.

Para mejorar la educación es indispensable que los países cuenten con información pertinente sobre distintos aspectos de los docentes, directores y escuelas que permita identificar aquellos elementos de la vida escolar en los que se debe intervenir para lograr dicho propósito. Algunos de estos aspectos son, por ejemplo, las creencias sobre la docencia, las prácticas de enseñanza, el ambiente escolar, el clima laboral, la gestión directiva, la infraestructura escolar, los recursos humanos y materiales, así como la formación y actualización de docentes y directivos.

Ante la falta de información en muchos países sobre estos elementos centrales de las escuelas, en 2008 la Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) coordinó el primer Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), cuyo foco central fue el nivel de secundaria. Cinco años después, en 2013, la OCDE coordinó el segundo proyecto de TALIS que, al igual que su antecesor, se basa en dos encuestas dirigidas a docentes y directores, y cuyo propósito central es proveer de información acerca de las opiniones, percepciones y creencias que tienen estos dos actores educativos sobre distintos aspectos de su actividad profesional, las condiciones en que realizan sus funciones docentes y directivas, sus condiciones laborales y, en general, el ambiente de aprendizaje que priva en las escuelas.

Los maestros son el componente más importante del sistema educativo de un país, pues de ellos depende, en gran medida, el logro educativo de sus alumnos

México participó en ambos estudios, y en 2013 lo hizo junto con los siguientes países: Australia, Bélgica, Brasil, Bulgaria,

Corea, Dinamarca, Eslovaquia, España, Estonia, Holanda, Islandia, Italia, Malasia, México, Noruega, Polonia, Portugal, Canadá, Chile, Chipre, Croacia, Emiratos Árabes Unidos, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Israel, Japón, Letonia, Reino Unido, República Checa, Rumania, Serbia, Singapur y Suecia.

Recientemente, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en coordinación con la Secretaría de Educación Pública (quien estuvo a cargo del proyecto), publicó el informe denominado *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje: Resultados de México*, en el que se muestran los resultados de México en comparación con los de los otros 33 países participantes. Dada la importancia que tiene esta información para los docentes, el propósito de este artículo es describir TALIS 2013 y ejemplificar algunos resultados del Informe nacional.

Características del estudio TALIS

Como ya se mencionó, TALIS es un estudio que recaba información acerca de la opinión de maestros y directivos sobre sus prácticas profesionales, el contexto escolar en el que las realizan

y los desafíos a los que se enfrentan para cumplir con sus responsabilidades. El marco conceptual de TALIS se centró en los siguientes cinco aspectos de la vida escolar de los planteles de secundaria: 1) liderazgo escolar de los directores; 2) formación de profesores; 3) evaluación y retroalimentación a los docentes; 4) creencias pedagógicas, actitudes y prácticas de enseñanza de los profesores, y 5) satisfacción laboral, percepción de autoeficacia de los docentes y clima escolar. Para los países que lo solicitaron, el estudio también abarcó a las escuelas de educación primaria y media superior. México eligió esta opción, además de extender el estudio a las telesecundarias.¹

La muestra intencional de TALIS para cada uno de los 34 países fue de 200 escuelas y 4 000 docentes (un directivo y 20 docentes por escuela). La muestra mexicana fue de 8 507 profesores y 728 directores de educación primaria, secundaria (incluyendo a la telesecundaria) y media superior, de todas las entidades federativas del país. La tabla 1 muestra esta información desagregada por nivel educativo.

La metodología de TALIS se basó en la administración de dos cuestionarios dirigidos a docentes y directores, con los que se recogen sus opiniones, percepciones

¹ Adicionalmente, las siguientes seis entidades federativas solicitaron un muestreo especial para conocer con mayor detalle las condiciones de sus escuelas: Distrito Federal, Jalisco, Nuevo León, Quintana Roo, San Luis Potosí y Tamaulipas.

▼ TABLA 1

**Marco poblacional y muestras de México en TALIS 2013
por nivel educativo y tipo de servicio**

Nivel y tipo de servicio		Población encuestada	Muestra	Marco poblacional
Primaria*		Directores (escuelas)	183	72 527
		Docentes	1 445	524 360
Secundaria**	Presencial*	Directores (escuelas)	187	15 264
		Docentes	3 571	305 597
	Telesecundaria*	Directores (escuelas)	168	15 083
		Docentes	551	61 774
Media superior*		Directores (escuelas)	190	12 730
		Docentes	2 940	261 212

* Muestras utilizadas en la versión del estudio internacional de TALIS 2013.

** Muestras utilizadas en la versión del estudio nacional de TALIS 2013.

Fuente: Backhoff y Pérez-Morán (2014).

y creencias. El cuestionario del director se conformó por 180 preguntas mientras que la encuesta del docente constó de 190. Los cuestionarios se elaboraron en inglés y en francés, para después traducirse y adaptarse a los diferentes idiomas y culturas de los países participantes. A manera de ejemplo, la figura 1 muestra un reactivo utilizado en la encuesta de docentes, donde se podrá apreciar el tipo de preguntas y respuestas de los cuestionarios de TALIS.

Principales hallazgos de TALIS 2013

A continuación se describen ejemplos del tipo de resultados que arrojó el estudio, los cuales comparan algunas características de las escuelas, los directores y los docentes mexicanos en relación con el promedio de los países internacionales. Los ejemplos hacen referencia a los tres niveles educativos (primaria, secundaria y media superior), salvo que se aclare lo contrario.

▼ FIGURA 1

Reactivo dirigido a docentes sobre la frecuencia en que se les evalúa en su centro escolar por diversas personas

¿Con qué frecuencia es objeto de evaluación y/u observaciones sobre su trabajo como docente en este centro por parte de las siguientes personas?

Marque una opción en cada fila.

	Nunca	Menos de una vez cada dos años	Una vez cada dos años	Una vez al año	Dos veces al año	Tres o más veces al año	Todos los meses	Más de una vez al mes
a) Director (o Encargado de la Dirección).....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈
b) Otros compañeros o integrantes del equipo de administración del centro.....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈
c) Persona u órgano externo (p. ej., un inspector).....	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅	<input type="checkbox"/> ₆	<input type="checkbox"/> ₇	<input type="checkbox"/> ₈

Las escuelas mexicanas ofrecen menor número de actividades de inducción y mentoría a los docentes de nuevo ingreso

Características de las escuelas y planteles

Los centros escolares son los espacios físicos donde se llevan a cabo los procesos administrativos y pedagógicos orientados a la formación de los estudiantes. Para comprender la calidad de los servicios educativos que se ofrecen en el país es indispensable conocer sus características, entre las que destacan: su composición estudiantil, su infraestructura, sus recursos materiales y su tipo de organización. TALIS arrojó resultados interesantes al respecto, algunos de los cuales se describen a continuación:

1. El tamaño de las escuelas mexicanas, en términos del número de alumnos, es menor que el del promedio de las escuelas TALIS: en primaria se atienden 195 estudiantes en comparación con 297 alumnos de las escuelas TALIS; en secundaria, 246 frente a 546, y, en media superior, 380 frente a 788. Sin embargo, los salones de clase de las escuelas mexicanas se componen

de un mayor número de estudiantes que los de su contraparte internacional: en primaria el promedio es de 26 alumnos frente a 20; en secundaria, 30 contra 24, y en media superior, el promedio es de 33 frente a 24, respectivamente.

2. Las escuelas mexicanas ofrecen menor número de actividades de inducción y mentoría a los docentes de nuevo ingreso, en comparación con las escuelas de los países TALIS.

3. En los centros escolares mexicanos se presentan mayores problemas de retardo y ausentismo de los docentes que en las escuelas de los países TALIS.

4. Un mayor porcentaje de escuelas mexicanas se ubica en zonas rurales, y su matrícula está compuesta por un gran porcentaje de estudiantes de bajos recursos económicos, condiciones que representan un mayor reto que el que enfrentan las escuelas del resto de los países.

5. La escasez de docentes en ciertas áreas de especialización y la insuficiencia de recursos materiales de las escuelas mexicanas sobrepasan por mucho las condiciones de los centros escolares de los países TALIS.

6. El grado de autonomía que tienen las escuelas para cumplir con sus responsabilidades es considerablemente menor en México que en el promedio de los demás países.



7. Las telesecundarias cuentan con menores recursos para la enseñanza que el resto de las secundarias mexicanas. Sin embargo, su clima escolar es más favorable, tienen un mejor ambiente de colaboración docente y presentan menor ausentismo de profesores.

Características de los directores

El trabajo que realizan los directores en sus centros escolares incide de manera directa sobre el comportamiento de los docentes, la organización del plantel y el clima escolar, lo cual, aunque de manera indirecta, también impacta en el aprendizaje de los estudiantes. Entre las características de los directores mexicanos destacan las siguientes:

1. El porcentaje de directores jóvenes es más alto en México que en el promedio de los países TALIS.

2. La proporción de directoras mujeres es más bajo en nuestro país que en el resto de participantes en TALIS.



3. En los países TALIS casi la totalidad de directores trabaja tiempo completo, lo que no sucede en México, especialmente en la educación media superior. Asimismo, la proporción de directores mexicanos con la obligación de impartir clases es mayor que en los países TALIS.

4. Mientras que en los países TALIS cerca de 90% de directores de los tres niveles educativos tiene una carrera normalista (o equivalente), en México sólo la mitad de los directores de media superior cuenta con estudios relacionados con en el área educativa.

5. Un mayor porcentaje de directores de los países TALIS que de directores mexicanos ha recibido capacitación para la función administrativa. Sin embargo

entre los últimos, un mayor porcentaje reporta tener dificultades para asistir a programas de formación.

6. Los directores mexicanos invierten más tiempo en reuniones y tareas relacionadas con el currículo, la docencia y las interacciones con los alumnos. En contraparte, los directores de los países TALIS dedican un tiempo considerable a tareas relacionadas con la comunidad y sus empresas.

7. Tanto en México como en los países TALIS un alto porcentaje de directores se encuentra satisfecho con el trabajo que realiza. Sin embargo, una menor proporción de directores mexicanos percibe que la profesión docente está bien valorada por la sociedad.

Características de los docentes

Como se ha dicho, los docentes desempeñan un papel crucial en los sistemas educativos, pues en ellos se deposita la responsabilidad de promover el aprendizaje de los estudiantes y motivarlos para el estudio y la superación. Su formación inicial y desarrollo profesional representan los medios de los maestros para adquirir las herramientas esenciales que les permitan cumplir con su función. Entre las características de los docentes mexicanos destacan las siguientes:

1. La proporción de maestras en México es casi equivalente que la de maestros, a diferencia de los países TALIS, donde el número de profesoras sobrepasa considerablemente al de profesores. Asimismo, en los países TALIS es más grande la proporción de docentes de mayor edad que en México.
2. El porcentaje de profesores con empleo permanente en México es menor que en los países TALIS, especialmente para el caso de la educación media superior.
3. En el nivel de secundaria, el porcentaje de maestros mexicanos que completó un programa de formación docente formal en México es menor que el alcanzado en los países TALIS. Sin embargo, un mayor porcentaje de los profesores de nuestro país participa en actividades de formación profesional en comparación con los docentes de los países TALIS.
4. Un mayor porcentaje de maestros mexicanos que de países TALIS considera que la enseñanza del contenido de los planes y programas de estudios es más importante que el desarrollo de procesos de pensamiento y razonamiento de los estudiantes.
5. La práctica pedagógica que mayor porcentaje de docentes mexicanos reporta utilizar es la revisión del cuaderno de ejercicios y las tareas escolares; asimismo, la

Los docentes desempeñan un papel crucial en los sistemas educativos, pues en ellos se deposita la responsabilidad de promover el aprendizaje de los estudiantes

observación y retroalimentación a los alumnos mientras desarrollan una tarea es el método más utilizado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

6. Una mayor proporción de docentes mexicanos que de profesores de los países TALIS reporta ser evaluada. Asimismo, mayor porcentaje de profesores mexicanos percibe que los resultados de su evaluación tienen un impacto positivo en sus prácticas pedagógicas.

7. Una gran mayoría de docentes mexicanos se siente satisfecha con su trabajo y su escuela, aunque una tercera parte desearía cambiar de plantel. Asimismo, una mayor proporción de docentes mexicanos percibe que la sociedad no valora su profesión.

Los resultados de TALIS sirven para identificar áreas de oportunidad donde los países pueden mejorar su oferta educativa

A manera de conclusión

Para los tomadores de decisiones, TALIS proporciona información válida y comparable para revisar y definir políticas que ayuden a mejorar la profesión docente. Para los profesores y directores participantes, el estudio representa una oportunidad para aportar sus puntos de vista e incidir en el esta-

blecimiento de las políticas orientadas al mejoramiento de los servicios educativos que se ofrecen en cada uno de los centros escolares.

Antes de terminar, es importante señalar que los estudios de opinión o de percepción, como el caso de TALIS, tienen ciertas limitaciones que deben considerarse al momento de interpretar sus resultados. En primer lugar, las opiniones no retratan la realidad, sino la percepción que se tiene de ella, en este caso, la de los docentes y directores encuestados. Por otra parte, no están diseñadas para determinar relaciones de causa-efecto; por ejemplo, no se puede saber si la presencia de una variable (capacitación) determina otra (satisfacción en el trabajo). Finalmente, las respuestas a las encuestas pueden estar influidas o sesgadas por el efecto conocido como *deseabilidad social*, que hace que la persona responda “de manera socialmente correcta” y no como realmente piensa.

Finalmente, vale la pena señalar que, a pesar de las limitaciones enunciadas, los resultados de TALIS (como los de otras encuestas) sirven para identificar áreas de oportunidad donde los países pueden mejorar su oferta educativa. Asimismo, contribuyen a que las autoridades tomen decisiones de política educativa basada en evidencias que estén orientadas a mejorar la calidad de los servicios educativos ofrecidos en el país y, con ello, aspirar a tener una sociedad mejor educada. ●





Lecturas recomendadas

Backhoff, E., y Pérez-Morán, J. C. (coords.) (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.

Backhoff, E., Andrade, E., Bouzas, A., Santos, A., y Santibáñez, L. (2010). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS): resultados de México*. México: SEP.

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: autor.

OECD (2014), *A Teachers' Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey, TALIS*. París: autor.

Consulta la publicación

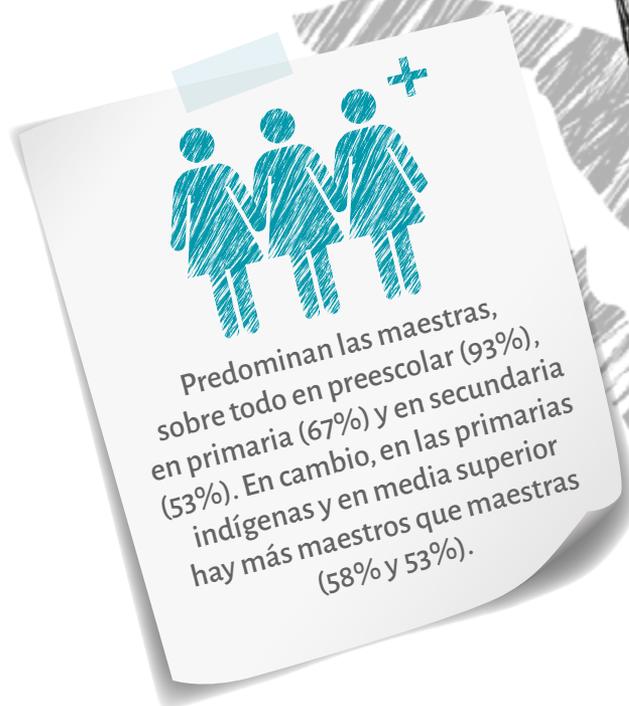


¿Quiénes son los docentes en México?

¿Cuántos hay en el país?

¿Cuántos trabajan en cada tipo de servicio?

¿Cómo son las zonas donde trabajan?



“ Los maestros son un componente clave del sistema educativo y juegan un papel central en el cumplimiento del derecho de todos y todas a una educación de calidad con equidad.”



La mayoría de los docentes trabaja en escuelas públicas y en zonas urbanas.



La mayoría de los maestros indígenas, de cursos comunitarios del CONAFE y los de telesecundaria trabaja en localidades con alto nivel de marginación.

Casi **87%** de los docentes de educación básica (EB) trabaja en escuelas públicas.

66% trabaja en educación media superior (EMS).

Los maestros de preescolar **son más jóvenes** que los de primaria y secundaria, y la obligatoriedad de la EMS, ha favorecido el ingreso de adultos jóvenes a la docencia.

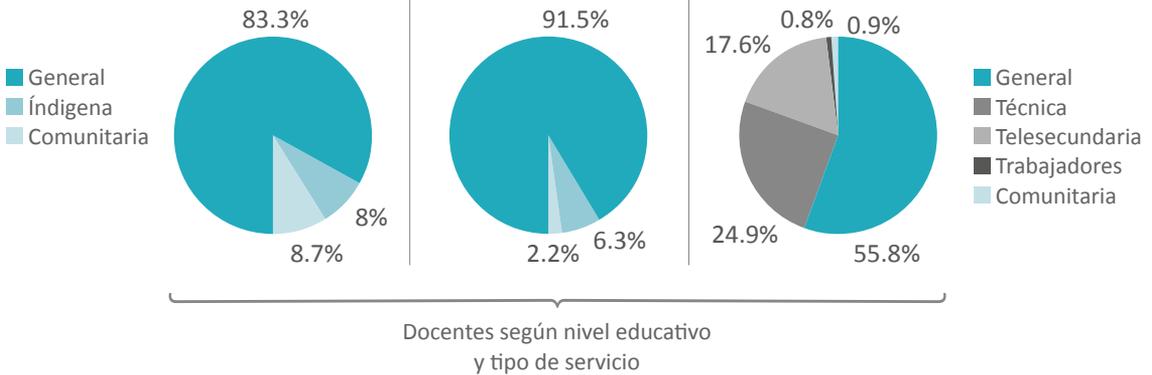


En el corto plazo, las vacantes en **primaria (48 212)** y en **secundaria (33 606)** superarán al número de egresados de las escuelas normales (9 000 y 8 000 respectivamente).



Educación básica (2013-2014)

	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
Docentes	227 356	573 238	400 923	1 201 517
Escuelas	91 141	99 140	37 924	228 205
Alumnos	4 786 956	14 580 379	6 571 858	25 939 193



78.8% de los docentes de preescolar general trabaja en zonas urbanas

73 de cada 100 docentes de primaria general trabajan en localidades de reducida marginación



Casi 75% de los instructores comunitarios se concentra en localidades con menos de 250 habitantes

3 de cada 5 docentes de preescolar y primaria indígenas se ubican en localidades rurales de mayor tamaño

Casi 70% de los docentes de telesecundarias se encuentra en localidades rurales

Trabajan en zonas de



alta y muy alta marginación:
 96.2% de los docentes de preescolar indígena
 83.9% de primarias comunitarias
 89.6% de secundarias comunitarias
 75.0% de telesecundarias



media, baja y muy baja marginación:
 80.5% de los docentes de secundarias generales
 68.1% de técnicas

Educación media superior (2013-2014)

	Total	Tipo de servicio	Total
Docentes	273 939	General	65.0%
Escuelas	14 375	Tecnológico	31.7%
Alumnos	4 682 336	Profesional técnico	3.3%



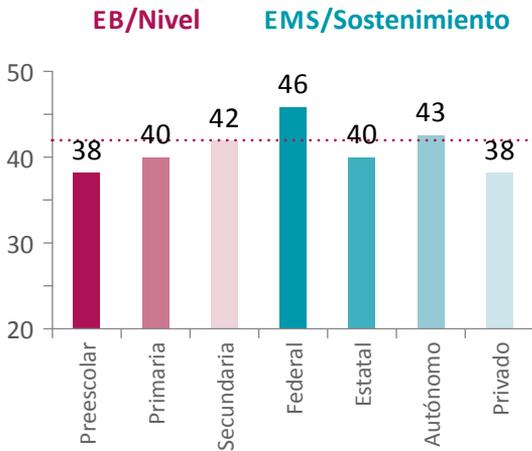
La mayoría de los docentes labora en planteles urbanos



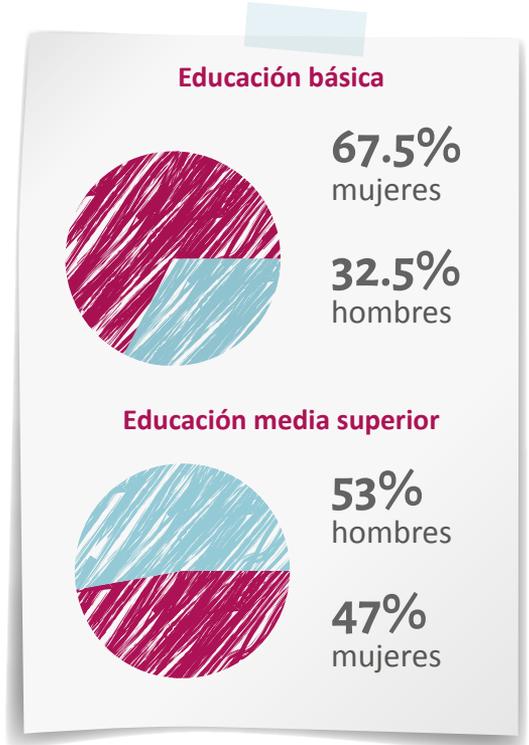
Tres cuartas partes de los docentes se encuentran en zonas de **reducida marginación**



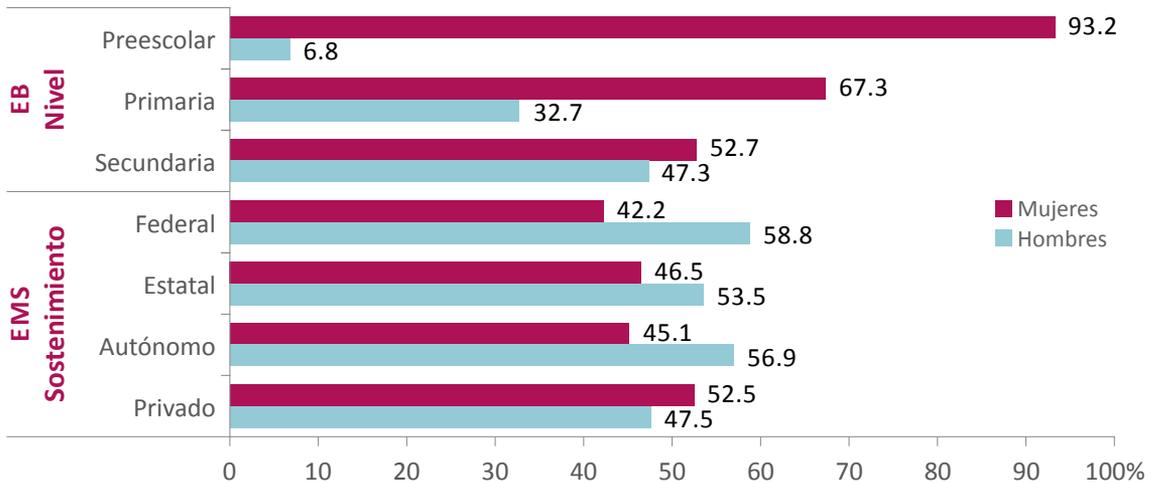
Edad



▶ 42 años de edad en promedio (TALIS 2013)



Sexo



▶ 54% son mujeres (TALIS 2013)



Escolaridad

	Educación Básica	
	Licenciatura	Posgrado
Preescolar	51.6%	9.0%
Primaria	50.7%	9.8%
Secundaria	40.0%	17.5%

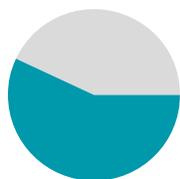
Educación Media Superior

6 de cada 10 cuentan con licenciatura
 7% con especialidad o maestría incompleta
 12.3% con maestría completa

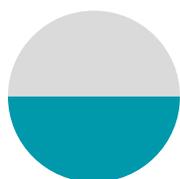
▶ 90% completó la universidad u otros estudios superiores y 62% completó la educación normal o programas de formación (TALIS 2013)

Antigüedad en el servicio

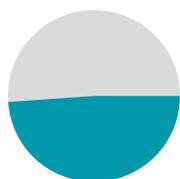
Educación básica
14 años o menos



57%
Preescolar



50%
Primaria



49%
Secundaria

Educación media superior

Más de 5 años
en sostenimiento federal

5 a 9 años
en sostenimientos estatal y privado

23%
de reciente ingreso
en sostenimiento autónomo

▶ 16 años de experiencia en promedio como maestro (TALIS 2013)

Retiro del servicio en escuelas públicas

Se jubilaron



Se podrían jubilar



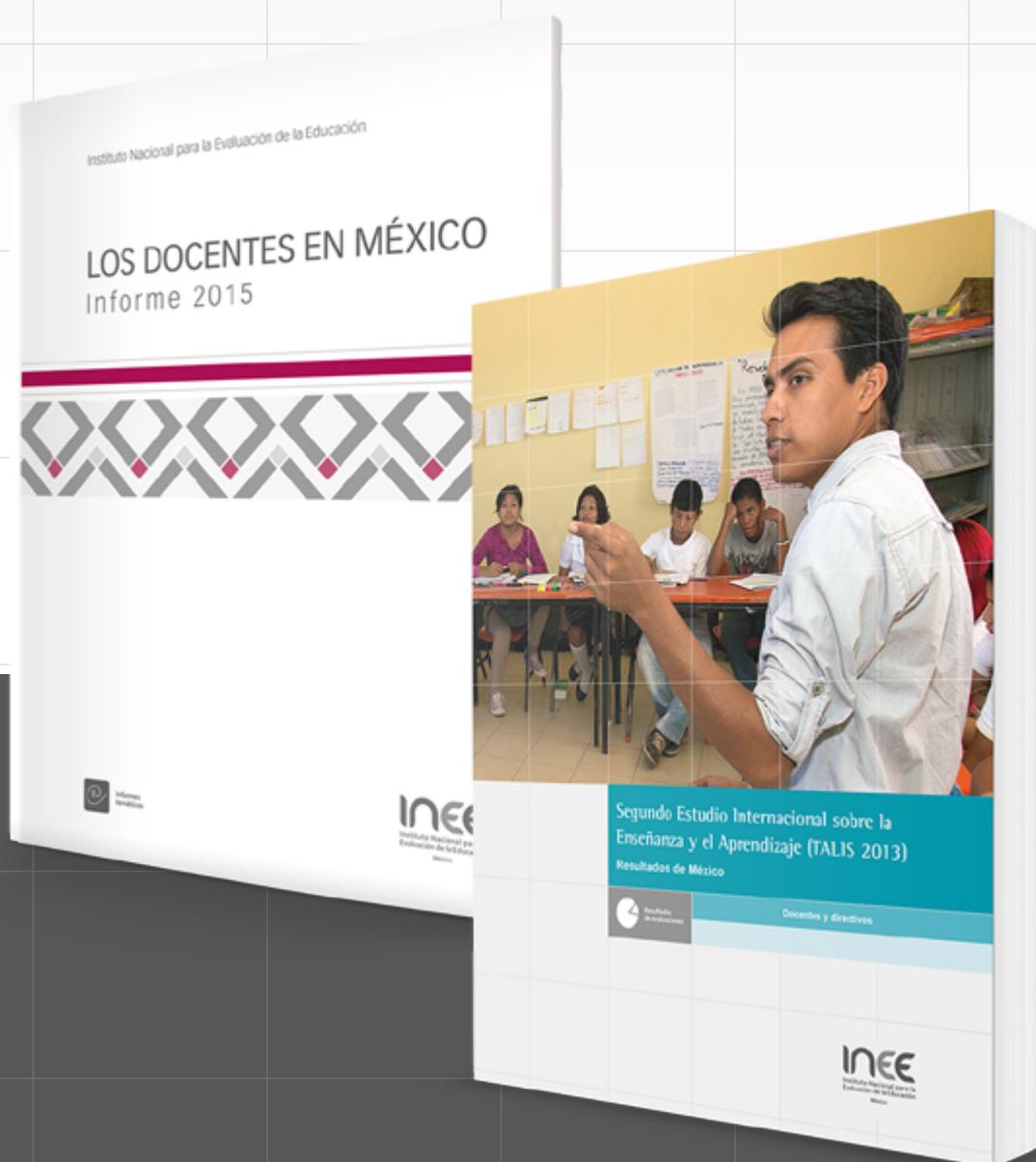
Fuentes

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: autor.
Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
 ____ (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: autor.
 Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/501/P1D501.pdf>



Los docentes son un factor importante en el cumplimiento del derecho a aprender de todos los niños y jóvenes

Consulta *Los docentes en México* y el *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)*



Ignacio Manuel Altamirano:

las promesas de la educación

Por JOSÉ LUIS GUTIÉRREZ ESPÍNDOLA



“

A ella [a la escuela popular] he consagrado frecuentemente mis pensamientos, en ella he puesto mis esperanzas más risueñas.”

IGNACIO MANUEL
ALTAMIRANO

A Ignacio Manuel Altamirano se le conoce esencialmente por su obra literaria. Es, en efecto, el celebrado autor de novelas como *Clemencia* (1868) y *La Navidad en las montañas* (1871), fundacionales para la narrativa mexicana. De hecho, a este escritor nacido en 1834 en Tixtla, Guerrero, se le considera el padre de la literatura nacional. Maestro de la segunda generación romántica, fue un decidido promotor de revistas como *El Correo de México* y, sobre todo, *El Renacimiento*, que agruparon a los más destacados intelectuales del último tercio del siglo XIX.

También se le identifica por su militancia política en las filas del liberalismo. Se suele recordar que, siendo muy joven, se adhirió a la Revolución de Ayutla (1854), que expulsó del poder a Antonio López de Santa Anna, su Alteza Serenísima. Trece años bregaría Altamirano en el campo de batalla, desde la Guerra de Reforma y la lucha contra la Intervención francesa y el Imperio de Maximiliano, hasta la restauración de la República en 1867.

Y no son pocos los que saben de su paso por el servicio público: fue diputado



Arriba:
Portada de *El Renacimiento*, 1869
Imagen tomada de Sierra y Barros (1993: 67)

Izquierda:
Ignacio Manuel Altamirano
Imagen: memoriapoliticademexico.org

en el Congreso de la Unión durante tres periodos. Además de brillante parlamentario, fue Procurador General de la República, fiscal, magistrado, presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, oficial mayor del ministerio de Fomento y Cónsul en Barcelona y París.

Mucho menos conocida, sin embargo, es su trayectoria en el ámbito educativo. Pero sus aportes en este campo son de tal relevancia que bastarían, por sí solos, para convertir a Altamirano en un referente intelectual y político indiscutible del siglo XIX.

Los años de la primera reforma liberal

Altamirano nació en 1834, justo en el año en que el presidente interino Valentín Gómez Farías emprendió lo que luego se conoció como la primera Reforma, de aliento liberal, que pretendió debilitar el poder del clero en los asuntos civiles. Una asonada militar a cuyo frente se hallaba López de Santa Anna alentado por el clero, el ejército y el bando conservador terminó con esa breve primavera liberal, pues derogó las leyes emitidas y dio marcha atrás a una reforma que había sido prefigurada por José María Luis Mora, padre del liberalismo mexicano, en los primeros años del México independiente, cuando escribió:

Uno de los grandes bienes de los gobiernos libres es la libertad que tiene todo ciudadano para cultivar su entendimiento. El más firme apoyo de las leyes es aquel convencimiento íntimo que tiene todo hombre de los derechos que le son debidos, y de aquel conocimiento claro de sus deberes y obligaciones hacia sus conciudadanos y hacia la patria. En el sistema republicano, más que en los otros, es de necesidad absoluta proteger y fomentar la educación (Mora, 1986: 58).

El encuentro con el ideario liberal

En mayo de 1849, con apenas 14 años de edad, Ignacio Manuel Altamirano se inscribió en el Instituto Científico y Literario del Estado de México, creado en 1827 con la misión de constituirse en un establecimiento de enseñanza bajo los principios de la Ilustración.

Cuando ingresó en el Instituto, no sabía hablar español, algo habitual entre los nacidos en el seno de familias indígenas, como era su caso. Sin embargo, el hecho de que su padre tuviera una posición de mando entre los chontales y que en 1848 llegara a ser alcalde de



Tixtla le dio al joven Altamirano la posibilidad de obtener una beca para educarse, oportunidad que no desaprovechó.

Pronto aprendió español y se convirtió en el bibliotecario del Instituto, posición que lo puso en contacto con el pensamiento de la Ilustración europea y el liberalismo. Se convirtió, además, en discípulo y amigo de Ignacio Ramírez, el Nigromante, connotado periodista, intelectual, artífice del Estado laico mexicano y, a la sazón, profesor del dicho Instituto.

Tras dejar esa institución, inició estudios de derecho, que tuvo que interrumpir por la convulsa situación política del país y el estallido de la Revolución de Ayutla, a la que terminó sumándose del lado de los liberales. No debió dejarlo del todo satisfecho la promulgación de la Constitución de 1857: no obstante su contenido de avanzada,¹ la fracción liberal no tuvo los votos suficientes para establecer la libertad de cultos. Y en materia educativa, el artículo tercero se limitaba a instaurar la libertad de enseñanza.

Educación, laicidad y ciudadanía

Altamirano se proponía hacer de la educación la palanca de la vida democrática. Para el pensador guerrerense, el sufragio popular es la base del sistema representativo democrático, y la instrucción pública es el único medio eficaz de hacerlo práctico. La educación, por tanto, está llamada a formar ciudadanos, pero esa misión sólo la pueden cumplir las escuelas públicas y laicas.

¹ Su artículo primero establecía que “El pueblo mexicano reconoce que los derechos del hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales. En consecuencia, declara que todas las leyes y todas las autoridades del país, deben respetar y sostener las garantías que otorga la presente Constitución”.



La fotografía más temprana que se conoce de Altamirano. Archivo Casasús. Imagen tomada de Sierra y Barros (1993: 35)

En su opinión, el fin último de la educación religiosa era asegurar “la imbecilidad de los pueblos”

“La Iglesia —escribió— no hará ciudadanos con su enseñanza. Ni patriotas ni hombres virtuosos.”² En su opinión, el fin último de la educación religiosa era asegurar “la imbecilidad de los pueblos”, razón por la cual había que arrebatarse el control de la educación a la Iglesia.

Como bien se sabe, un paso decisivo en ese sentido se dio con el decreto del 25 de septiembre de 1873, que incorporó las Leyes de Reforma a la Constitución de 1857 y supuso una adición al artículo 28 constitucional donde se estableció que “El Estado y la Iglesia son independientes entre sí. El Congreso no puede dictar leyes estableciendo o prohibiendo religión alguna”. En el terreno propiamente educativo, el decreto del Congreso del 14 de diciembre de 1874 prohibió la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto en todos los establecimientos de la federación, de los estados y los municipios. Por su parte, la Ley del 23 de mayo de 1888 excluyó a los ministros de culto de las escuelas oficiales, mientras que la Ley del 21 de marzo de 1891 estableció que, para el caso de las escuelas públicas, la educación debería ser gratuita, laica y obligatoria, atributos por los que Altamirano luchó largamente en los años previos.

Educación para los que nada tienen

Altamirano fue un activo propulsor de la educación de los indígenas. Aunque siempre estuvo convencido de la importancia de que éstos aprendieran español, defendió el valor de las lenguas autóctonas y planteó la necesidad de que los profesores que atendían a estas poblaciones estuvieran bien remunerados y conocieran “el idioma indígena dominante en la localidad”.

Reprobó que la educación beneficiara sólo a ciertos grupos. Por eso pugnó por que se extendiera “hasta las clases más infelices” y llegase “a la aldea más humilde”. Congruente con ello, postuló la necesidad de que la educación atendiera a núcleos que habían estado al margen de sus beneficios, en especial las mujeres.

Buenas escuelas, buenos profesores

Preocupación central de Altamirano fue que las escuelas contaran con recursos suficientes para llevar a cabo su tarea y que los edificios que las albergaban dispusieran de espacios amplios, iluminados y ventilados.

² Las diferentes citas de Altamirano están tomadas de sus *Obras completas*, en especial de los dos tomos dedicados a recoger su pensamiento educativo (Altamirano, 1989).

Al mismo tiempo, sostuvo la importancia de elevar las condiciones de vida de los maestros. Deploró que a las carencias materiales que éstos enfrentaban se sumara la desvalorización social de la profesión. De ahí su propuesta de equiparar al magisterio con “otras profesiones ilustres”, advirtiendo, sin embargo, que ello obligaba a elevar el nivel de conocimientos de los maestros.

Tal convicción explica el interés que mostró por la formación del magisterio y el entusiasmo con que acometió el proyecto encargado a él por el ministro de Educación, Joaquín Baranda, en noviembre de 1882: dar vida a una Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria. Luego de casi tres años de intenso trabajo, presentó el proyecto de ley correspondiente, que fue aprobado en diciembre de 1885.

Altamirano formuló, además, el plan de estudios, hizo el planteamiento de las escuelas anexas y diseñó las normas sobre títulos profesionales y los requisitos de ingreso. La Escuela Normal abrió sus puertas el 24 de febrero de 1887.



Escuela Normal, 1907

Inaugurada el 24 de febrero de 1887 por el presidente Porfirio Díaz, la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria se ubicaba en la calle de Santa Teresa, hoy República de Guatemala. AGN, *Propiedad Artística y Literaria*, C.B. White, Ciudad de México



Ignacio Manuel Altamirano
Fototeca del INAH
Imagen tomada de Sierra
y Barros (1993: 35)

Maestro por sobre todo

Desde su juventud y hasta pocos años antes de su muerte, ocurrida en 1893, Altamirano impartió clases, desde primeras letras hasta idiomas, pasando por una amplia gama de materias, como Historia, Geografía, Literatura, Pedagogía, Oratoria, Gramática Española y otras. Como bien se dice en el prólogo a sus *Obras completas*, “de todas las actividades que desempeñó, la que más satisfacciones le dejó fue la de ser maestro en las aulas” (Altamirano, 1989).

Por ello y por su profundo y sostenido compromiso con la educación, Ignacio Manuel Altamirano se hizo merecedor del título de maestro. Para honrar su memoria y reconocer su desempeño docente, el gobierno de la república emitió el 16 de marzo de 1940 el decreto que crea la condecoración Maestro Altamirano, que se entrega anualmente a profesores con 40 o más años de servicio. Es un homenaje a quien postuló que mientras la instrucción primaria no lo ilumine todo, hasta el último rincón, serán vanas las esperanzas de que se ahuyenten “los negros fantasmas de la miseria, de la revolución y del robo, que hasta aquí han parecido ser los malos genios de la nación”. ●

Bibliografía

- Altamirano, Ignacio Manuel (1989). *Obras completas* (t. XV; prólogo de Concepción Jiménez Alarcón). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bermúdez de Brauns, M.T. (comp.) (1997). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México: Secretaría de Educación Pública/El Caballito.
- Constitución de 1857 con sus adiciones y reformas hasta 1901*. Recuperado el 26 de mayo de 2015 de: www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1857.pdf
- Mora, José María Luis (1986). *Obras completas* (t. I: Política). México: Secretaría de Educación Pública/Instituto Mora.
- Pérez Sánchez, S. (2012). Educación laica en el sistema educativo mexicano: entre la omisión, la ambigüedad y el conflicto. *Páginas de Educación*, 5(1). Recuperado el 26 de mayo de 2015 de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682012000100005&script=sci_arttext
- Vázquez Aldana, E.L. (2012). *Influencia y permanencia del pensamiento educativo de Ignacio Manuel Altamirano en México* (tesis de licenciatura en Pedagogía), Universidad Pedagógica Nacional, México. Recuperado el 26 de mayo de 2015 de: 200.23.113.59/pdf/29077.pdf
- Sierra, Catalina, y Barros, Cristina (1993). *Ignacio Manuel Altamirano. Iconografía*. México, FCE.

Profesores que obtuvieron en 2015 la condecoración Ignacio Manuel Altamirano en reconocimiento a su trayectoria

El pasado 15 de mayo autoridades de la Secretaría de Educación Pública entregaron a 425 profesores la condecoración Maestro Manuel Altamirano por 40 años o más de labor docente en los niveles de educación básica (y grupos afines), media superior y superior al servicio de la federación y gobiernos estatales o municipales, así como en instituciones incorporadas. Los maestros recibieron medalla de oro, estímulo económico y un diploma firmado por el presidente de la república. A continuación se incluyen breves semblanzas de algunos de los docentes condecorados.

Rubén Sarmiento Vilchis,

de 72 años, ha acumulado 47 de servicio como maestro, y es el actual coordinador regional del Colegio de Bachilleres de Campeche. Inició su carrera docente impartiendo clases a alumnos de sexto de primaria y de ahí pasó a dar clases de matemáticas en secundaria. Para el profesor Sarmiento el gran desafío es enseñar a los estudiantes cómo aprender.

Alicia Moreno Rodríguez

tiene 45 años en el servicio docente. Es profesora de primaria en Aguascalientes. En su opinión, la mayor satisfacción que un maestro puede sentir es el descubrimiento de que algunos de sus antiguos alumnos han logrado sobresalir. La maestra Moreno considera noble e importante la carrera magisterial: "Existen muchas y diversas profesiones, pero lo cierto es que sólo los maestros somos los formadores de todos ellos".

Elsa Wong Nolasco,

de 68 años de edad, por su parte, tiene 50 en servicio. Es profesora de secundaria en el estado de Chiapas. Despierta aún cada mañana con el mismo entusiasmo del primer día para impartir sus clases de Formación Cívica y Ética, una asignatura que considera fundamental.

José de Jesús Valderrama Peregrina,

profesor desde hace 46 años, es actualmente subdirector académico de una Escuela Normal en Nayarit. Comenzó a la edad de 16 años como profesor de primaria y su primer gran reto fue la enseñanza de la lectura y la escritura a un grupo que tenía especiales complicaciones para el aprendizaje de esas habilidades: "De ahí me nació el interés por la educación especial y finalmente me incorporé a las filas de la formación de maestros".

Fuente: Con base en información de Notimex y *La Crónica*.



La buena enseñanza

Hacia la consolidación de un marco de la buena enseñanza en México. Perfil, parámetros e indicadores

Por YOLANDA LEYVA BARAJAS,
SANDRA CONZUELO SERRATO
Y MARTA NAVARRO CASTRO



La evaluación de la docencia es una tarea compleja porque involucra múltiples componentes, no sólo de orden académico y técnico, sino político, social y ético. Generalmente, el proceso inicia con la construcción de un referente.

En el caso de la evaluación docente, los denominados *marcos de la buena enseñanza* se han posicionado como referentes útiles para construir sistemas de evaluación que permitan valorar las prácticas docentes de manera objetiva y justa. Un marco de la buena enseñanza es una construcción social, dado que refleja la visión de los actores involucrados junto con las voces de expertos y especialistas. Asimismo, lleva implícito un conjunto de valores, experiencias e ideales en una circunstancia histórica determinada.

El proceso de construcción de un marco de la buena enseñanza, de acuerdo con Meckes (2013), debe permitir que las autoridades educativas acuerden con los docentes los perfiles que definen las prácticas de su profesión. Esto abre el camino a la apropiación y legitimación de dicho marco y repercute, en primera instancia, en el reconocimiento de la práctica docente como una actividad profesional relevante y necesaria para el desarrollo de un país, dado que hace explícitas las competencias que debe poseer un docente para cumplir con las funciones que demanda esta profesión. Aunado a esto, puede constituirse como el referente esencial para el desarrollo de los programas de formación inicial y continua.

No obstante, para que realmente resulten útiles, es necesario:

- a) asegurar la transparencia de los procesos de construcción mediante la participación de diversos actores educativos y representantes de la sociedad;
- b) lograr el consenso entre los implicados, en particular entre los profesores del país;
- c) expresar con claridad los aspectos más concretos de la práctica docente que se va a considerar, y
- d) establecer estrategias de comunicación efectivas para su difusión entre docentes, autoridades, académicos y la sociedad en general.

Esta participación contribuye al enriquecimiento y la legitimidad de los marcos de la buena enseñanza.

Referentes internacionales y teóricos sobre el desarrollo de marcos de la buena enseñanza

En Chile, la evaluación docente ha permitido mejorar considerablemente el marco para la buena enseñanza

Diversas investigaciones sobre *la enseñanza eficaz*, que no sólo se refiere a los modelos de enseñanza-aprendizaje que capturan y definen lo que los docentes saben y hacen, sino también a los comportamientos que incorporan en su práctica profesional, han dado lugar al *marco para la buena enseñanza* de Danielson (1996), que ha influenciado a otros que rigen las evaluaciones docentes en algunos distritos escolares en los Estados Unidos y países como Chile y Perú.¹

Con estos antecedentes, desde la década pasada se han elaborado perfiles de desempeño docente, o *estándares profesionales* o *marcos de la buena enseñanza*, como se denominan en algunos países. Como

¹ También existen otros marcos referenciales docentes, como las *Diez nuevas competencias para enseñar* que publicó Philippe Perrenoud (2004).

puede apreciarse en la tabla 1, no existe un concepto único para denominar los documentos que integran los perfiles de los actores educativos (Vázquez, 2015: 49), aunque se han utilizado como base de los procesos de evaluación y como referentes fundamentales de la práctica de los maestros.

▼ TABLA 1

Marcos de desempeño docente

País	Documento	Referencia
Australia	Estándares Profesionales Nacionales para Profesores (<i>National Professional Standards for Teachers</i>)	<i>Education Services Australia</i> (2011)
Estados Unidos	Marco para la Enseñanza (<i>The Framework for Teaching</i>)	Danielson (2013)
Chile	Marco para la Buena Enseñanza	Chile, gobierno de Chile (2011)
Perú	Marco de Buen Desempeño Docente	Perú, Ministerio de Educación (2012)
México	Marco General de una Educación de Calidad (Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes)	Secretaría de Educación Pública (2013)

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla de M.A. Vázquez (2015) y el artículo 14 de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Los procesos de evaluación parten de un perfil referencial y permiten, a la vez, refinarlo y enriquecerlo con base en la práctica docente en una diversidad de condiciones y situaciones que imponen los contextos socioculturales donde se producen, creando un proceso dinámico virtuoso que redundará en la mejora del objeto de evaluación y en los propios procesos evaluativos.

En el caso de Chile, la evaluación docente, después de más de una década de existencia, ha permitido mejorar considerablemente el *marco para la buena enseñanza*, que se basa en una serie de competencias desglosadas en criterios organizados en cuatro dominios que se refieren al ciclo de la enseñanza y al trabajo escolar:

- 1) la planificación y preparación de la enseñanza;
- 2) la creación de ambientes propicios para el aprendizaje;
- 3) la enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos, y
- 4) las responsabilidades profesionales.

Cada uno de los criterios tiene, a su vez, una serie de indicadores o descriptores que ilustran las competencias que se pueden alcanzar (Assaél y Pavez, 2008).

En Australia, el sistema de evaluación se sustenta en un marco teórico sólido y configurado por elementos que funcionan coordinadamente entre los procesos de evaluación y los de formación, para favorecer el desarrollo profesional de los docentes. La enseñanza efectiva está definida por los Estándares Profesionales Nacionales Docentes, que describen lo que los docentes deben saber, lo que deben ser capaces de hacer y cómo deben conducirse en cuatro etapas de su carrera profesional, iniciando con una autoevaluación de carácter diagnóstico y tres etapas de evaluación, dos con funciones formativas y una asociada a un proceso de certificación (James, 2013). Adicionalmente, el modelo considera que todas las escuelas son diferentes y necesitan responder a sus contextos particulares y sus historias, y tiene un carácter sistémico que involucra también al director de la escuela, con lo que se busca aumentar las probabilidades de mejorar la calidad.

Los estándares profesionales son referentes que definen *lo que se debe saber y lo que se debe saber hacer* para desempeñarse adecuadamente en una profesión

Como se ha dicho, el proceso de identificación de las buenas prácticas o competencias docentes relevantes plantea diversos escenarios y enfoques, y cada país, dependiendo de sus necesidades y características socioculturales, ha producido sistemas para caracterizar la práctica de los docentes en el aula. De acuerdo con Meckes (2013), los estándares profesionales son referentes que definen *lo que se debe saber y lo que se debe saber hacer* para desempeñarse adecuadamente en una profesión determinada. Para que el establecimiento de estos referentes sea completo y tenga sentido, los estándares deben ser útiles para saber si un profesor o candidato a profesor los cumple o no, y así tomar decisiones sobre su ingreso o permanencia en la profesión o bien sobre sus necesidades de desarrollo profesional, dependiendo del propósito de la evaluación (Meckes, 2013).



Perfiles, Parámetros e Indicadores: Marco general de una educación de calidad en México

En México, con la adición de las fracciones III, VII y VIII del artículo 3º y la fracción XXV del artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y con la elaboración de las legislaciones secundarias, como la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como con las modificaciones correspondientes a la Ley General de Educación, se introdujeron cambios en los criterios y mecanismos de la carrera profesional docente y del personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica.

Los PPI definen las características de un buen docente en términos de conocimientos, prácticas y responsabilidades profesionales que determinan una enseñanza de calidad

A partir de esta normatividad se ha impulsado una serie de procesos importantes que buscan mejorar la calidad de la educación, entre los que destaca la creación de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) como la base de una política integral de desarrollo docente. La LGSPD hace referencia al *Marco General de una Educación de Calidad* y lo define como el “conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación” (LGSPD, artículo 14). La misma ley confiere atribuciones al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en materia del Servicio Profesional Docente, en la definición de los procesos de evaluación a que se refiere la propia ley, entre los cuales se señala que autorizará los parámetros e indicadores definidos en los perfiles que define la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia, así como las

etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación obligatorios (LGSPD, artículo 7º).

Los Perfiles, Parámetros e Indicadores son equivalentes a lo que en la literatura se conoce como *marcos de la buena enseñanza*. Definen las características de un buen docente en términos de conocimientos, prácticas y responsabilidades profesionales que determinan una enseñanza de calidad. Son fundamentales en la trayectoria profesional de los docentes, porque permiten identificar oportunidades de formación mediante la autorreflexión y son la plataforma para construir modelos de evaluación del desempeño en la medida en que dan la pauta para la construcción de criterios e indicadores que concretan los ideales de la compleja función de la docencia.



El desarrollo de los Perfiles, Parámetros e Indicadores de cada una de las figuras del servicio profesional docente en nuestro país representa uno de los avances más relevantes en materia educativa en las últimas décadas en la medida en que constituyen la base para un sistema de evaluación justo, equitativo y regulado del que se obtendrán beneficios y puntos de partida para la mejora de la calidad educativa.

La literatura plantea que algunas de las decisiones que deben tomarse en el proceso de construcción de los marcos refieren al grado de especificidad con el que se desarrollan los estándares. Hay países que han desarrollado estándares genéricos, de contenido general, para emplearlos de manera indistinta como referente para todos los docentes, independientemente del nivel o materia que impartan.

La amplitud de las tareas pedagógicas y formativas a cargo de un docente dependen en gran medida del nivel educativo y del tipo de servicio al que está adscrito

Sin embargo, para que se deriven de ellos evaluaciones más justas y contextualizadas se recomienda la elaboración de estándares específicos. A este respecto Louden (2000) señala que para que sean de utilidad tanto para orientar la formación de los docentes como para establecer evaluaciones a sus graduados es necesario elaborar estándares específicos. En el caso de México, éste es uno de los grandes aciertos debido a que se han desarrollado perfiles específicos para cada nivel educativo. Incluso se han distinguido por modalidad educativa para los diferentes procesos que marca la ley.

Esta decisión va de acuerdo con la amplitud de las tareas pedagógicas y formativas a cargo de un docente, las cuales dependen en gran medida del nivel educativo y del tipo de servicio al que está adscrito. En la práctica, los docentes de las escuelas de educación preescolar y primaria, y de telesecundaria, están encargados de desarrollar prácticamente todos los campos formativos en un grado escolar con el propósito de lograr una formación básica en el terreno cognitivo, pero también para contribuir al desarrollo sociomoral, emocional y físico de los niños (INEE, 2015).

Los planes y programas de estudio de preescolar y primaria comprenden cuatro campos formativos: el lenguaje y la comunicación; el pensamiento matemático; la exploración y la comprensión del mundo natural y social, y el desarrollo personal y para la convivencia. Los tres primeros están orientados a fomentar el aprendizaje de las habilidades y el progreso intelectual básico de los niños, y el cuarto está enfocado al desarrollo actitudinal, la expresión artística y la estimulación de sus habilidades motrices y perceptivas para propiciar la salud y el mejoramiento de su vigor físico (SEP, 2011).

Por otro lado, dado que en secundaria inicia la profundización en la especialización intelectual de los alumnos, que continuará en educación media superior y superior, múltiples docentes se encargan de asignaturas específicas en cada grupo, excepto en la modalidad de telesecundaria y telebachillerato (INEE, 2015).

Otro aspecto que sostiene la idea de los perfiles específicos es el reconocimiento de las distintas subpoblaciones objetivo, sus dinámicas demográficas y sociales, y las de sus asentamientos en el territorio nacional. El INEE ha documentado el acelerado crecimiento poblacional y la ruta de desarrollo que siguió el Estado mexicano en su transformación de una sociedad predominantemente rural a una moderna y urbana que convive con poblaciones rurales e indígenas, importantes aun por su tamaño y aporte cultural. Además de la configuración de ciudades medias y grandes, existe un gran número de pequeñas localidades rurales marginadas y dispersas. Esta ruralidad, diversidad cultural y dispersión poblacional siguen siendo grandes retos para el quehacer educativo del Estado mexicano (INEE, 2013).

Cada perfil está organizado en cinco dimensiones compuestas por parámetros² e indicadores que concretan la actuación de los docentes de cada nivel y modalidad educativos, y del personal que cumple con otras funciones importantes para el funcionamiento del Sistema Educativo Nacional. En la tabla 2 se presentan las cinco dimensiones que integran los parámetros e indicadores de los perfiles de la educación básica y los de la media superior publicados recientemente por la SEP (2015). En el caso de la educación básica, todos los perfiles específicos comparten

² Los parámetros son el equivalente a lo que en otros marcos de desempeño se refiere como estándares.

las mismas dimensiones, y las variantes se expresan en los parámetros e indicadores, con lo cual se especifican las prácticas docentes esperadas en los diferentes niveles y modalidades. En el caso de la educación media superior, las dimensiones son diferentes a las de educación básica, y las variantes de los perfiles sólo obedecen a las diferencias en los campos disciplinarios;³ hay cinco perfiles docentes, uno para cada campo disciplinario, y un perfil de técnico docente, por lo que suman en total seis perfiles.

▼ TABLA 2

Dimensiones de los perfiles docentes

Educación básica	Educación media superior
Conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender	Adapta los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes
Organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente	Planifica los procesos de formación, enseñanza-aprendizaje y evaluación, atendiendo al enfoque basado en competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales
Se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
Asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	Vincula el contexto sociocultural y escolar con el proceso de enseñanza-aprendizaje
Participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo, atendiendo el marco normativo y ético

Fuente: Elaboración propia a partir de Perfil, Parámetros e Indicadores de Desempeño para Docentes y Técnicos Docentes en la educación básica, y en la educación media superior (SEP, 2015).

Como puede observarse, en los perfiles de educación básica las dimensiones pueden clasificarse en términos de conocimientos profesionales, planteados en la dimensión 1, prácticas profesionales principalmente recogidas en la dimensión 2, y compromiso profesional que alude a sus responsabilidades profesionales en tres ámbitos recogidos en las otras tres dimensiones. Esta forma de organización

³ Inicialmente se elaboró un solo perfil de ingreso para educación media superior con 20 anexos disciplinarios, pero en 2015 se elaboraron seis perfiles de desempeño docente, que constituyen la base para la permanencia, la promoción en la función y el reconocimiento.

es semejante a la del marco de desempeño de Australia, con la diferencia de que en México las responsabilidades profesionales se desglosan en tres dimensiones: una referida al propio desarrollo profesional, otra a las responsabilidades éticas y legales de la profesión, y la tercera al compromiso de vinculación con la comunidad en la que se encuentra la escuela.

Los perfiles de la educación media superior en México son diferentes a los de la educación básica, principalmente en la organización de sus dimensiones, lo cual obedece en gran medida a las diferencias ya expresadas de propósitos y características propias del nivel.

Los perfiles hasta ahora desarrollados en nuestro país contribuyen a traducir los grandes ideales educativos en acciones concretas a través de los parámetros e indicadores. A partir de ellos puede identificarse cuáles son las prioridades que se tienen en materia de formación en cada nivel y modalidad educativa. Por ejemplo, se espera que el docente domine los contenidos, enfoques y propósitos del nivel en que se desempeña; también se enfatiza el conocimiento del docente sobre las características de sus alumnos, sus aptitudes, intereses y necesidades específicas. Otro elemento fundamental está relacionado con que el profesor conozca y considere los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos, como la familia, la sociedad y la cultura en que se desarrollan.



Asimismo, la formación docente como aspecto central de su profesión está presente en los PPI. Se determina que un buen docente es aquel que conoce las oportunidades y fortalezas de su práctica, que se forma continuamente para mejorarla de manera individual y mediante la colaboración con otros profesionales de la educación, y que transforma los nuevos aprendizajes en estrategias de enseñanza cada vez más eficaces. Se apela a que el docente emplee un modelo de evaluación formativa que permita detectar las necesidades educativas de los alumnos para atenderlas oportunamente.

Se determina que un buen docente es aquel que conoce las oportunidades y fortalezas de su práctica, que se forma continuamente para mejorarla de manera individual y mediante la colaboración con otros profesionales de la educación, y que transforma los nuevos aprendizajes en estrategias de enseñanza cada vez más eficaces

Destacan también los componentes relacionados con conocer, poseer y respetar los principios éticos y legales de la profesión, así como practicar e impulsar actitudes éticas en niños y jóvenes. Con esto se busca promover valores como la inclusión, el respeto mutuo, el compromiso, la colaboración, la solidaridad y la equidad de género. Cabe mencionar que la inclusión se retoma en las diversas dimensiones de todos los perfiles. Esto no sólo explica la importancia que se le otorga a la diversidad cultural en nuestro país, sino que refleja la necesidad de fomentar la inclusión frente a los altos niveles de exclusión y las desigualdades educativas, y de construir una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Un aspecto destacado de los PPI, principalmente de educación básica, es que promueven la colaboración del docente en la gestión escolar para resolver las contingencias de manera conjunta con los demás miembros de la comunidad escolar, así como las relaciones de colaboración y diálogo con las familias y otras instituciones distintas a su escuela para coordinar esfuerzos y apoyar el proceso educativo.

El marco de la buena enseñanza es una construcción social que requiere de la participación de los profesores que viven y trabajan en las diversas regiones de un país

Hacia una cultura de la evaluación

Como se ha explicado a lo largo del presente artículo, el marco de la buena enseñanza es una construcción social que requiere de una amplia participación de los propios profesores que viven y trabajan en las diversas regiones de un país. Es fundamental que los perfiles sean analizados en el interior de las escuelas, en grupos colegiados, para lograr un terreno fértil en el que docentes, tutores, directores, supervisores, asesores técnico-pedagógicos y autoridades educativas concilien intereses y establezcan prioridades en favor de la formación de los niños y jóvenes de nuestro país. Si se producen estos espacios de reflexión será posible recoger las múltiples particularidades de cada contexto escolar enriqueciendo los perfiles a partir de la experiencia y la reflexión que se produzcan en las escuelas.

En el INEE se han validado todos los PPI y se valoran las posibilidades de impactar positivamente en las prácticas docentes en México a través de un uso adecuado; también se reconoce que es necesario establecer un mecanismo de retroalimentación permanente para recoger las observaciones de los actores involucrados, de los expertos y especialistas en el tema, y de la sociedad en general. Es importante que el marco de calidad planteado en México a través de los PPI permita equiparar las expectativas de la sociedad y de los docentes con respecto a las labores que realizan, que promueva la reflexión docente sobre su propio desempeño, generando mayor respeto y legitimidad social hacia la profesión, y que oriente la *puesta en marcha* de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente.

En un enfoque sistémico, los perfiles constituyen el primer paso en la construcción de prácticas de evaluación y formación de docentes y directivos orientadas a



fortalecer la eficacia escolar y una enseñanza de alta calidad en la medida en que permiten traducir los grandes ideales educativos en acciones viables y concretas. Determinar la calidad de las prácticas de docencia y de gestión implica conocer *cómo, para qué y con qué* evaluar los diversos aspectos que intervienen en el sistema educativo nacional. Esto es un importante desafío para el desarrollo de un modelo de evaluación que contribuya realmente a identificar las buenas prácticas y propicie un proceso de autorreflexión para los diversos actores involucrados, para lo cual se requiere, además, construir y consolidar una cultura de la evaluación en todos los agentes del Sistema Educativo Nacional y en la sociedad en general. ●

Referencias

- Assaél, Jenny, y Jorge Pavez (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2). Recuperado el 12 de mayo de 2015 de <http://rinace.net/riee/numeros/vol1-num2/art3.pdf>
- Danielson, Charlotte (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*. México: autor.
- ____ (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: autor.
- James, M. (2013). Teacher evaluation: Implementation of performance management system in Australia. Conferencia internacional organizada por el INEE, México.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (2013, 11 de septiembre). *Diario Oficial de la Federación*.
- Louden, William (2000). Standards for Standards: The Development of Australian Professional Standards for Teaching. *Australian Journal of Education*, 44(2), pp. 118-134.
- Meckes, Lorena (2013). Estándares y formación docente inicial. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Recuperado el 4 de junio de 2015 de www.iesalc.unesco.org.ve/documents/Temascriticos.pdf
- Perrenoud, Philippe (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: autor.
- ____ y Subsecretaría de Educación Básica-Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2015). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnico Docentes*. Recuperado el 12 de mayo de 2015 de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/parametros_indicadores/PERFILES_INGRESO_FEBRERO%202015.pdf
- Vázquez, M.A. (2015). Perfil del personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica de Baja California (tesis de maestría). Universidad de Baja California, México.



Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa

Propósitos y funcionamiento

Este Consejo, conocido como CONPEE, está conformado por 18 integrantes que cuentan con un perfil de docente o directivo escolar en funciones de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior.





El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) está construyendo mecanismos que le permitan formular decisiones públicas en materia de evaluación a partir de órganos de consulta. Uno de éstos es el Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa, cuya finalidad es asesorar al Instituto en materia de propósitos, contenidos, consecuencias y usos de las evaluaciones para la mejora de la práctica de la enseñanza y la gestión escolar. Este órgano le permite recibir, por parte de actores externos, orientación y asesoría sobre diversos aspectos de evaluación en diferentes contextos sociales y educativos.

Cada consejero proviene de una entidad federativa distinta y permanece en el cargo tres años; sólo los miembros del primer consejo se designaron por plazos de uno, dos o tres años.

El CONPEE funciona de la siguiente manera:

- » El órgano colegiado se reúne en sesiones de trabajo, las cuales pueden ser presenciales o remotas.
- » Cada año se deben tener por lo menos 2 sesiones ordinarias y existe la posibilidad de tener sesiones extraordinarias.
- » En cada ocasión su presidente convoca formalmente a sesión siguiendo un “orden del día”, mediante el cual se desahogan los temas de trabajo.
- » El presidente del Consejo conduce la sesión.
- » Los asuntos de las sesiones quedan plasmados en un acta que elabora el secretario.
- » Si es el caso, en el acta se anotan acuerdos para dar seguimiento a algún asunto en particular.
- » Los acuerdos se publican en el portal del INEE.

De acuerdo con la norma estatutaria del INEE, cada año se deberá renovar en forma escalonada a una tercera parte de los miembros del CONPEE

En las sesiones pasadas, sus integrantes expresaron opiniones, comentarios y recomendaciones sobre el fomento de la cultura de la evaluación, la difusión de procesos de evaluación, el uso de estadísticas e indicadores educativos, así como la construcción de referentes para el marco de una buena enseñanza. También han tenido la oportunidad de recibir, a través de talleres y charlas académicas, contenidos actualizados sobre la evaluación educativa.

De acuerdo con la norma estatutaria del INEE, cada año se deberá renovar en forma escalonada a una tercera parte de los miembros del CONPEE. Con ese propósito el pasado 15 de mayo se emitió una convocatoria para cumplir este mandato. Al respecto, a fin de continuar con la representatividad de funciones y niveles de educación básica y media superior, se prevé suplir a los seis integrantes que concluyen el periodo de su nombramiento de la siguiente forma: un docente de primaria, un directivo de primaria, un docente de secundaria, dos directivos de secundaria y un docente de media superior.





Por otra parte, se busca la participación de todas las entidades federativas del país, en particular de aquellas que no han tenido presencia hasta el momento en este consejo: Baja California Sur, Campeche, Chiapas, Guanajuato, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán.

Los nuevos integrantes asumirán su designación en la próxima sesión ordinaria, programada para el mes de septiembre del año en curso. •

Consulta

<http://www.inee.edu.mx/index.php/organos-colegiados/consejo-pedagogico-de-evaluacion>



La evaluación del desempeño docente

Entrevista a Sylvia Schmelkes

El 21 de mayo de 2015 Sylvia Schmelkes del Valle, Consejera Presidenta del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), presentó en las instalaciones del Instituto las conclusiones y recomendaciones contenidas en el *Informe 2015: Los docentes en México*, que fue entregado el 9 de abril del presente al Congreso de la Unión.

La consejera presidenta Schmelkes afirmó que, para cumplir con la Ley General del Servicio Profesional Docente, es necesario profundizar en asuntos como: las características de quienes ingresan a la docencia y cómo es su formación en las instituciones que los preparan; su desempeño profesional; las oportunidades de formación continua a las que tienen acceso, y la estructura y características de la planta docente del país.



“
Una de las conclusiones importantes del Informe es que habrá que reformar de manera muy radical la enseñanza normal en México.”

Al finalizar el panel de presentación, compartido con la doctora Rosa María Torres Hernández, profesora investigadora y actual coordinadora de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional, y el doctor Manuel Gil Antón, profesor investigador del Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México, la redacción de *Red* le hizo a la maestra Schmelkes la entrevista que se reproduce a continuación:

Red: ¿Cuál es la situación de la formación inicial de los profesores en México al día de hoy?

Sylvia Schmelkes del Valle (SSV): Es una situación heterogénea. Los maestros se están formando en las normales (fundamentalmente los que van a trabajar en las escuelas primarias, en las escuelas preescolares y en algunos casos en secundaria) y en las instituciones de educación superior (los que van a trabajar —algunos de ellos— en secundaria); todos los profesores de educación media superior proceden de las instituciones universitarias.

Pero las propias normales son heterogéneas: hay normales de excelencia, algunas que tienen muy buenos resultados (es una de las cosas que descubre el estudio) y otras que están en una situación muy débil.

También hay algunos estados que tienen todas sus normales en situación muy débil. Esta desigualdad nos preocupa y nos habla de la heterogeneidad de los lugares en donde se están formando los futuros docentes en este país.

Además, las normales son instituciones en general chiquitas, pequeñas, que parecen más escuelas que instituciones de educación superior. Tienen personal de tiempo completo escaso —porcentajes que van de 12 a 36%, dependiendo de si la escuela es privada o pública—, y pocos tienen estudios de posgrado. En términos generales, hay poca diversidad interdisciplinaria entre los profesores de las normales, y todo esto hace que —hasta cierto punto y hablando en términos muy generales con las excepciones que ya mencioné— la formación en el interior de las normales no sea de excelencia ni de suficiente calidad.

Red: Quizás una primera conclusión sería que no hay una sola medicina para todo esto.

SSV: Para todo eso hay medicinas diferentes pero, en términos generales, sí preocupa la calidad de la formación que están recibiendo los normalistas en estas escuelas por cómo están estructuradas, por la historia que tienen y por el tipo de apoyo que están recibiendo. Una de las conclusiones importantes del *Informe* es que habrá que reformar de manera muy radical la enseñanza normal en México, pero que hay que hacerlo: que es necesario fortalecer las instituciones de educación normal.

Red: Una de las preguntas que hizo el público en la presentación de hoy, cuya respuesta gustó a muchos, fue en torno a que no se pretende desaparecer las normales, sino fortalecerlas.

SSV: Exactamente. Toda esta información nos dice que hay que fortalecerlas. Hay un dato interesante, y es que las normales sí están formando pedagógicamente a los futuros docentes. Esto se observa porque en el examen de ingreso a la docencia los egresados normalistas fueron quienes tuvieron mejores resultados, mejores que aquellos de los egresados de las universidades. Eso significa que los conocimientos pedagógicos que se están recibiendo en las normales valen la pena.



Red: *Por otro lado, ¿cuáles son, en términos generales, las condiciones en las que los profesores realizan su labor docente?*

SSV: También ahí encontramos una enorme variedad. Este país es muy diverso. Entonces, tenemos desde los profesores que tienen muchos grupos de distintos grados a su cargo, que son los que trabajan en escuelas multigrado, hasta los maestros que trabajan con niños indígenas, que deben ofrecerles una educación bilingüe. En el caso de las telesecundarias difiere mucho un maestro de telesecundaria, que tiene todas las asignaturas a su cargo, de un maestro de una secundaria general o técnica, que nada más tiene una asignatura, que es la que imparte y la que corresponde a su formación disciplinar. Los maestros de zonas rurales y de zonas urbanas son sumamente distintos.

En términos generales, los maestros de preescolar, primaria y telesecundaria están contratados por jornada —generalmente de 25 horas—, pero los maestros de secundarias técnicas, de secundarias generales y, desde luego, los de educación media superior, en un porcentaje muy alto, son contratados por hora.

En el caso de la educación secundaria hay una tendencia preocupante a una pulverización, a una fragmentación de las horas, de manera que los maestros tienen poquitas horas con las que trabajan, y a veces esas poquitas horas ni siquiera son en la misma escuela, sino que tienen que hacerlo en diversas escuelas. Eso significa que, por ejemplo, los maestros no pueden dedicarle tiempo al trabajo colegiado en una escuela. Tampoco pueden atender a sus alumnos cuando salen de clase porque se tienen que ir corriendo. La calidad de su trabajo y las condiciones para ellos mismos en el desempeño de su trabajo no son las óptimas.

Desde el punto de vista salarial, lo que el *Informe* descubre es que, si bien al principio de la carrera ésta es competitiva con otras profesiones y con otros técnicos en el mercado de trabajo, conforme pasa el tiempo va perdiendo competitividad y se va comparando desfavorablemente con otras profesiones y con otros técnicos. Esto quiere decir que la carrera docente no es ascendente a lo largo de la vida activa del profesor, sino que, de alguna manera, es una carrera “chata” que se mantiene más o menos igual que cuando uno empieza. Eso nos habla de condiciones de trabajo desfavorables para los maestros, porque todo el mundo quiere ir mejorando en su carrera profesional y que, de alguna manera, el esfuerzo y el mérito se vayan compensando.

Red: *Quizá se generará una enorme lista de acciones a tomar, pero ¿qué se puede hacer en este panorama?, ¿cuáles son las primeras conclusiones rápidas de lo que emerge de este estudio además, obviamente, de que el maestro no es un ser monolítico, único, perfectamente definible?*

SSV: Creo que un primer terreno de trabajo es el asunto de cómo se reforma la formación inicial de los docentes, cómo se fortalece a las normales, cómo se reconstituye un currículum que tenga mucho más



La carrera docente no es ascendente a lo largo de la vida activa del profesor, sino que, de alguna manera, es una carrera ‘chata’ que se mantiene más o menos igual que cuando uno empieza.”

“

Tenemos que elevar el nivel académico de las escuelas normales, hacer que se parezcan más a instituciones de educación superior.”

que ver con lo que en este momento se está pidiendo para el docente que ingresa a la docencia, con el perfil de la Ley del Servicio Profesional Docente. El perfil que mandata esta ley de alguna manera ya está definido, y tiene que haber una alineación muchísimo mayor. Tenemos que elevar el nivel académico de las escuelas normales, hacer que se parezcan más a instituciones de educación superior. Tenemos que elevar el profesorado de las escuelas normales y diversificar las disciplinas que representan. Es muy importante que en las universidades se introduzca una rama de formación pedagógica en todas las carreras que tienen salida a la docencia y, en ese sentido, lo que nosotros recomendamos es que se establezca un año de formación pedagógica opcional para el estudiante de la carrera, pero obligatorio, si ese egresado quiere ejercer la docencia más adelante.



Red: *¿Es el término que mencionaba en su presentación de reivindicar la pedagogía?*

SSV: Sí, reivindicar la pedagogía, que es una ciencia muy importante a la cual a veces le damos muy poca importancia, y las universidades tendrían que darle muchísima más relevancia en la formación de sus alumnos.

Después viene todo el asunto de cómo mejorar las condiciones laborales, cómo hacer de la carrera docente una carrera atractiva. Ahora que se tiene que definir un esquema de promoción horizontal de docentes o de carrera profesional de los docentes en el interior de su vida activa, hay que tratar de diferenciar el salario de los docentes a lo largo de su vida respecto de su salario inicial en función de su mérito y su esfuerzo, y buscar que la carrera docente se vea como una carrera ascendente desde el punto de vista del salario, que conduzca a una vida cada vez más digna para los docentes, para que esto de alguna manera la haga atractiva.

Yo creo que hay mucho que hacer ahí en el interior, y de lo que se trataría es de atraer a los mejores egresados del bachillerato para que quieran estudiar para ser docentes, y después, que ingresen a la docencia.

Red: *¿Qué sigue ahora para el INEE?, ¿qué sigue después de este estudio?, ¿tanto la transmisión como la generación de alternativas?, ¿qué podemos esperar?*

SSV: Una de las retribuciones del Instituto es formular directrices en materia de política educativa. Una de las cosas que queremos hacer es ver qué tanto podemos convertir las recomendaciones que hacemos en este estudio en directrices de política educativa, las cuales tienen la característica interesante de que se hacen públicas, es decir, se le presentan a la autoridad educativa correspondiente, pero se dan a conocer a la sociedad, y las responde la autoridad educativa también públicamente. Entonces, tienen una fuerza muy especial. Nos parece que muchas de las recomendaciones —quizá no todas, pero muchas de ellas— pueden convertirse en directrices importantes para modificar la formación inicial de los docentes, su formación continua y sus condiciones de trabajo.

Red: *Para terminar con la entrevista, con este Informe ¿se cumple con el mandato que tiene el INEE de presentar una serie de resultados?*

SSV: Así es. El INEE tiene el mandato de presentar anualmente un *Informe* ante el Congreso de la Unión sobre el estado que guardan los componentes, procesos y resultados de la educación en el país. En esta ocasión decidimos hacerlo temático y dedicárselo a los docentes porque nos parece que son importantísimos en el sistema educativo y son el factor del cambio. Es por ello que es muy importante conocerlos mejor, pues se van a tomar decisiones respecto a los docentes. La Ley General del Servicio Profesional Docente nos dice que lo que sigue es tomar muchísimas decisiones respecto a los docentes, y es mejor tomarlas conociéndolos, conociendo su complejidad, conociendo su diversidad y tratando de atender a los problemas que tienen. Ése sería el propósito con el que hicimos este estudio temático sobre los docentes en México.

Red: *Por último, ¿el Informe se encuentra al alcance del público?, ¿podemos encontrarlo en la página del INEE?*

SSV: Sí. Inmediatamente después de que lo presentamos ante el Congreso, lo subimos a la página, y desde entonces está disponible para cualquiera que lo quiera revisar. Se puede descargar, se puede imprimir y se puede leer ahí mismo en el sitio. Además, tenemos algunos ejemplares impresos para quien lo quiera. Nos lo pueden pedir personalmente.

Red: *Muchas gracias, maestra. Mucha suerte. Esperaremos otros reportes del INEE, y gracias, sobre todo, por la hospitalidad. Tuvo salón lleno, lo cual es muy bueno y demuestra el interés de los maestros.*

SSV: Qué bueno. Muchísimas gracias a ustedes. ●

Consulta
la publicación





XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

16 al 20 de noviembre de 2015

Ciudad de Chihuahua, México

CONVOCAN

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Secretaría de Educación, Cultura y Deporte de Chihuahua
Universidad Autónoma de Chihuahua

Aportes y reflexiones desde la investigación educativa:
¿qué sabemos, qué nos falta?

TEMÁTICAS GENERALES

- Teoría, filosofía, historia y educación e investigación sobre la investigación educativa.
- Diversidad, interculturalidad y sustentabilidad en la educación.
- Políticas y gestión en la educación.
- Currículum, conocimientos y prácticas educativas.
- Procesos de formación y actores de la educación.
- Tecnologías de la información y la comunicación en educación.
- Valores, convivencia, disciplina y violencia en la educación.

<http://congreso.comie.org.mx>

Informes

+ 52 (55) 3098-2815 / +52 (55) 5336-5947

comie@comie.org.mx

Los retos de ser maestro en México

Entrevista realizada al profesor
Antwan Alvarado Dzib



“El trabajo de maestro no es fácil, pero hay que darlo todo y no darse por vencido”, nos dice el profesor Antwan Alvarado, de Quintana Roo. Con esta afirmación como marco, seguramente compartida por muchos maestros, realizamos esta entrevista. El objetivo es ofrecer una visión personal, una muestra de entre miles y miles en torno a los retos de ser maestro en México, y reflexionar sobre ella.



*Háblenos un poco de usted. ¿De dónde es?
¿En dónde estudió?*

Hola. Mi nombre es Antwan Eduardo Alvarado Dzib. Soy originario de Chetumal, en el estado de Quintana Roo. Estudié en el Centro Regional de Educación Normal Lic. Javier Rojo Gómez, en Bacalar, a 40 minutos de Chetumal. Presenté examen de oposición para las plazas y, al mes, con los resultados, me enviaron con una plaza a Cancún. Me trasladé y, desde hace siete años trabajo en la misma escuela. Al año siguiente apliqué para obtener una doble plaza, y estuve en varias escuelas de Cancún antes de obtener, finalmente, las dos plazas en la misma escuela donde colaboro en la mañana. Esto fue importante porque, como maestro, pueden disponer de tu lugar y te toca moverte a donde te envíen, a veces con 40 o 50 minutos de traslado entre escuelas.

*¿Cómo es su escuela?**¿Cómo son los niños que asisten a ella?*

He aprendido que, a pesar de encontrarnos en el mismo edificio, los niños del turno matutino reciben una mayor atención por parte de los papás, quienes verifican que hagan sus tareas, y los niños tienen apoyo, son más tranquilos, participativos y conscientes del estudio. En el vespertino encuentras diferencias porque los padres están trabajando y los niños llegan solos, algunos con su llave colgada al cuello, porque sus papás no están con ellos; cada vez están más alejados, casi no vienen a las reuniones, apenas siete u ocho; se les da menos atención y a veces los niños llegan sin comer y los maestros tenemos que apoyarlos hasta con comida. Los niños de la tarde son muy diferentes, más despiertos, inquietos, pero con diferencias en valores por falta de atención de los padres.

¿Cómo es un día en su vida?

Regularmente me levanto entre 5:30 y 5:45 para alistarme. Me gusta llegar antes que todos. La escuela inicia a las 7:00, pero yo llego entre 6:30 y 6:45. Es bueno estar ahí porque los papás con frecuencia nos preguntan cosas sobre la situación o sobre sus hijos y los atendemos antes del inicio de clase.

Al iniciar la clase conceptualizamos el tema, les preguntamos a los niños qué saben al respecto y hacemos una lluvia de ideas. De acuerdo con el plan de estudios, respetando lo que marca el libro, se trabaja por proyectos. Por ejemplo, en artísticas veíamos la combinación de colores, y a mí se me ocurrió encargales un marco y una manta, e hicimos un cuadro, como si fuera tipo óleo. Ellos aprendieron a mezclar colores y descubrir las combinaciones. Así tratamos de desarrollar su creatividad e interés. Son niños de quinto grado.

Al terminar la jornada matutina, a las 11:45, esperamos la llegada del turno vespertino, a la una de la tarde.

Los niños del turno matutino reciben mayor atención por parte de los papás. En el vespertino los padres están trabajando y los niños llegan solos, algunos con su llave colgada al cuello

Mientras tanto, busco algún lugar para comprar comida, porque no tenemos tiempo de llevar alimentos preparados. Recibo alumnos del mismo grado, pero frecuentemente los niños no te dejan laborar de la misma manera. Las diferencias son evidentes: en la tarde es complicado trabajar en equipo porque los alumnos no saben convivir, son más egocéntricos y no pueden ponerse de acuerdo; prefieren hacer las cosas solos.

A las seis de la tarde termina el turno vespertino. En ambos turnos llevamos a los niños hasta la reja, porque a los papás no se les permite la entrada a la escuela por seguridad y por temor a que se pudieran llevar a un niño, como ha sucedido en otra escuela de Cancún. El plantel cuenta con dos rejas, y en la primera los niños esperan la llegada de los padres.

Llego a mi casa cerca de las siete de la noche, y busco algo para cenar. Tengo poco tiempo porque estoy estudiando otra licenciatura, derecho, desde hace tres años. Asisto a clase los sábados y nos dejan trabajos para la semana; después de cenar me dedico a ellos. Me duermo entre diez y once de la noche.



¿Por qué decidió ser maestro? ¿Qué tenía en mente?

¿Qué le sigue gustando de ser maestro?

Mi mamá es maestra, pero en mi infancia no estuve muy involucrado en lo que hacía ella, pues trabajaba dos turnos, como lo hago hoy. A mí me empezó a interesar la docencia cuando estudié inglés con una profesora que, tras tres años de estudio, me pidió que la ayudara a dar clases particulares a niños de 8 a 10 años. Yo estaba en preparatoria y me daba satisfacción ver que estaban aprendiendo, y ahí dije: quiero ser maestro. Decidí entrar a la normal y ahí me conecté al trabajo de mi mamá; eso nos unió más; nuestra relación mejoró con este proyecto afín y, al ver su trabajo, terminé enamorándome de la carrera. Ella es muy dedicada y entrega más de lo que debe para que sus alumnos aprendan y sigue siendo mi modelo a seguir. Ella sigue dando clase en Chetumal. Yo estoy solo en Cancún, me costó despegarme de la familia, pero ya me acostumbré.

“ Me daba satisfacción ver que estaban aprendiendo, y ahí dije: quiero ser maestro.”

¿Qué le preocupa de ser maestro? ¿Qué dificultades ha tenido?

Mi principal reto son mis alumnos; me gusta tener un ambiente de confianza y que ellos se sientan alegres de estar en mi salón. Cuando me dicen qué grupo me toca hago los gafetes para conocerlos, reviso el plan de trabajo, fijo el reglamento y empiezo a preparar los carteles.

Soy exigente. Cuando veo que no están rindiendo llamo a los papás; quiero que se percaten de que están siendo tomados en cuenta y que apoyen a sus hijos. Esto a veces es un problema porque hay que insistirles, y algunos no toman su papel de padres de familia. Tenemos padres jóvenes, de 25 o 26 años, con niños ya en primero, segundo o tercero; son muy inmaduros, toman a juego lo que hacen los hijos, y así notas por qué los niños no respetan.

La actitud hacia el maestro ha cambiado porque se ha devaluado su posición. Hoy los niños respetan menos, te tutean, te hacen muecas; si te dejas, te pierden el respeto y te contestan. Notas que para educar al niño hay que educar al papá. Tuve un alumno que estaba muy mal, no iba a la escuela o llegaba con la ropa con la que durmió; no aprendió a leer y escribir en el curso que le tocaba porque no asistía,

y al notificarle al papá éste se enojó y se fue directamente a la Secretaría a decir que yo le tenía saña al niño. Hay padres que te apoyan, pero hay otros que nunca están conformes. A veces das de tu parte y ellos no hacen lo mismo; eso decepciona, pues te preguntas para qué hacemos las cosas si ellos no lo valoran.

Los problemas de casa llegan a ser muy complicados. Tuve un alumno cuya madre trabajaba todo el día y la abuela se drogaba; eso causaba muchos problemas de parte del niño, que agredía a medio salón. La mamá no lo aceptaba, la abuela era alcohólica además de drogadicta, y las tías eran prostitutas. Imagina el entorno. Entonces me di cuenta de que requería mucha paciencia y darle un espacio en la escuela; era su mejor lugar, era su desahogo. El niño ha ido mejorando un poco, al menos ya no agrede, ya aprendió a leer y escribir, pero el ambiente familiar es pobre, la madre ha tomado algo de conciencia pues el niño fue arrestado por andar en una pandilla. Pero en la escuela sigue y no se le ha abandonado.

¿Tiene alguna experiencia significativa que haya marcado su vida como profesor?

He tenido varias, tanto buenas como malas. Un maestro ve de todo. Tuve una experiencia triste hace cuatro años, cuando daba tercer grado. Llegó una mamá a inscribir a su hija y me informó que tenía leucemia y que faltaría con frecuencia por los tratamientos, además de estar débil en clase. Fue triste, la fui viendo apagarse, se iba consumiendo, se le veían los huesitos. Llegó el momento de la quimioterapia y uno de los puntos era la pérdida del cabello. Le pedí a la mamá que no la llevara ese día para hablar con los niños y hablé con ellos, tratando de sensibilizarlos, pues suelen ser muy duros. Les dije que, pese a todo, ella quería ir a la escuela a ver a sus compañeros. Los niños reaccionaron muy bien, con mucho apoyo. Ella llegaba con su gorrito y todos la apoyaron. Llegó el momento en que lamentablemente falleció, y me tocó vivir todo el proceso. Fue una experiencia que marca. Entre todo el dolor, pude valorar el esfuerzo de los padres de familia y el de los otros niños, pude conocerlos más, pues se adecuaron, y descubrí grandes cosas de ellos.

A veces es difícil descubrir por qué un niño es nervioso, grosero, malhablado, introvertido, pero aprendes que debes acercarte, tienes que buscar cómo desarrollarlo, cómo trabajar con él.





Finalmente, para sintetizar cuatro puntos en torno a su visión sobre los retos de ser maestro, hablemos de las cuatro c: cambiar, conservar, compartir y conocer. La primera es cambiar. Si quisiera cambiar algo de su vida como maestro, ¿qué cambiaría?

Cambiaría el no decepcionarme tan rápido de las situaciones. Tendiendo a eso, lo tomo muy personal, a veces con los maestros, o con los padres de familia. Hace unos días tuve problemas con una persona e íbamos a llegar casi a los golpes. Fui con las autoridades, pero no le hicieron nada y yo me sentí vulnerable, pues era un asunto serio. No me gustaría tomarme tan personal lo que dicen los demás para concentrarme en mi trabajo.



“

El trabajo de maestro no es fácil, pero hay que darlo todo y no darse por vencido.”

La siguiente es conservar. Si quisiera conservar algo de su trabajo como maestro, ¿qué conservaría?

Conservaría la forma en la que me relaciono con mis alumnos. Trato de darles confianza y respeto, preocuparme por ellos, que se sientan confiados, a gusto de asistir a la escuela y aprender, para que sean alguien. Mi consigna principal es prepararlos para que no se trunque su vida. No quisiera perder la emoción de estar con ellos. Me gusta practicar la inclusión con esos niños que tienen algún problema. Hace unos años tuve un niño con rezago educativo, iba en primero pero parecía tener cuatro años y, según las estadísticas, no iba a aprender. Hablé con su mamá, le dije que no podríamos trabajar de la misma manera que con los otros compañeros, y nos abocamos a manejar un libro especial e hicimos un cuaderno grande

y trabajamos con letras y figuras. La mamá colaboró siempre y, aunque se decía en la USAER¹ que no iba a aprender, el niño salió adelante y ahora va en cuarto grado sin reprobar ningún año. Me gusta entregarme a mis alumnos, hacer mi mayor esfuerzo. Eso es lo que me gustaría conservar: mi entrega por ellos.

La siguiente es compartir. Si quisiera compartir algo con otros profesores (además de esta entrevista), ¿qué les diría?

El trabajo de maestro no es fácil, pero hay que darlo todo y no darse por vencido, siempre buscar la mejor alternativa dentro de tus alcances y buscar la manera de que [los niños] aprendan. Querer es poder. Por ejemplo, el segundo turno es de muy bajos recursos, pero los profesores gestionamos que nos invitaran a nadar con los delfines y logramos que se hiciera esto gratis. Hace tres años de eso y los niños lo recuerdan. Y fue parte del programa y del libro de texto, pues hablamos de animales marinos, trajimos a una bióloga y apoyamos hasta con el camión. Cuando se quiere, se encuentra la manera.

La última, conocer. ¿Qué le gustaría conocer de otros maestros?

Me gustaría conocer su forma de trabajar. Siempre me ha dado curiosidad cómo trabajan los maestros en las comunidades, por ejemplo, en los lugares marginados. Me gustaría saber cómo se las ingenian para que los niños desarrollen sus competencias. Tengo curiosidad de saber cómo se trabaja.

¿Algo más que quiera agregar?

Quiero agradecer esta oportunidad de expresarme. Ojalá no se pierda esta emoción de ser maestro, de tener la satisfacción de ver a los niños crecer y de saber que han podido salir adelante. Ojalá se revalore lo que hace un maestro. ●

¹ Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Evaluación con rúbricas

para la mejora del aprendizaje

Por TERESITA GÓMEZ FERNÁNDEZ

La evaluación de los aprendizajes en el aula ha sido una constante preocupación del profesorado en todos los niveles educativos. En su obra *La evaluación en el aula* (2006), Lorrie A. Shepard expone un modelo de evaluación alternativo al modelo de pruebas y mediciones que tanto auge tuvo a finales del siglo XX. Como parte de este esquema alternativo, la autora explica la utilidad de las *rúbricas* o *guías de evaluación* como un recurso importante para la mejora del aprendizaje.

El empleo de rúbricas para la evaluación en el aula involucra una serie de premisas que se exponen a continuación:



- » La evaluación es parte del proceso mismo de aprendizaje y no una actividad posterior. En ocasiones pensamos equivocadamente que la evaluación en el aula es un proceso que sirve principalmente para calificar y olvidamos su carácter formativo. Se puede definir la evaluación formativa como la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje.
- » Al evaluar, es mejor centrarse en lo que es importante aprender y no en lo que es más fácil evaluar. Esto implica tener claramente definidos los objetivos de aprendizaje.
- » Los aprendizajes se logran mediante avances progresivos, a lo largo de una línea continua. Es necesario detenernos a observar los detalles de un proceso para advertir las diferencias en distintos puntos de la línea progresiva de un aprendizaje.
- » Es conveniente partir del conocimiento previo de los estudiantes, incluyendo sus conceptos erróneos, patrones de lenguaje y formas de pensar.
- » Es muy favorable que tanto el profesor como los estudiantes comprendan los objetivos de aprendizaje y que compartan expectativas.
- » Es recomendable practicar la retroalimentación basada en los desempeños alcanzados en relación con criterios bien definidos. Esta retroalimentación es mucho más eficaz cuando se realiza durante el proceso de aprendizaje y no al final, pues así los alumnos podrán contar con una guía clara que les indique hacia dónde dirigir sus esfuerzos en el resto del proceso.

¿Qué es una rúbrica?

Una rúbrica es una guía de evaluación que describe los rasgos y las cualidades de un producto o de un desempeño concreto en distintos niveles de ejecución. Es una matriz de doble entrada que especifica los aspectos que se quieren evaluar y los posibles grados de logro; tiene por objeto:

- a) Precisar lo que se espera del trabajo del alumno.
- b) Valorar su ejecución.
- c) Facilitar la retroalimentación.

El formato genérico de una rúbrica es el siguiente (tabla 1):

▼ TABLA 1

Formato genérico de una rúbrica

Aspecto a evaluar	Escala			
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel n
Descripción precisa del desempeño				
Aspecto 1	del aspecto 1 en el nivel 1	del aspecto 1 en el nivel 2	del aspecto 1 en el nivel 3	del aspecto 1 en el nivel n
Aspecto 2	del aspecto 2 en el nivel 1	del aspecto 2 en el nivel 2	del aspecto 2 en el nivel 3	del aspecto 2 en el nivel n
Aspecto 3	del aspecto 3 en el nivel 1	del aspecto 3 en el nivel 2	del aspecto 3 en el nivel 3	del aspecto 3 en el nivel n
Aspecto 4	del aspecto 4 en el nivel 1	del aspecto 4 en el nivel 2	del aspecto 4 en el nivel 3	del aspecto 4 en el nivel n
Aspecto n	del aspecto n en el nivel 1	del aspecto n en el nivel 2	del aspecto n en el nivel 3	del aspecto n en el nivel n

¿Cómo elaborar una rúbrica?

Puede haber diferentes maneras para elaborar una rúbrica. A continuación se explican los pasos generales recomendados para hacerlo:

1. Formulación de potenciales aspectos a evaluar

Una virtud de las rúbricas es que permiten generar una alineación entre los objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar y lo que se va a evaluar; por esta razón, el primer requisito es haber establecido con claridad dichos objetivos. A partir de ellos se formulan todos los posibles aspectos que potencialmente pueden evaluarse a partir de los aprendizajes pretendidos.

2. Selección de aspectos a evaluar

Puesto que todo aquello que se deriva de los objetivos de aprendizaje puede ser de una gran magnitud y resultar imposible de evaluar,

es necesario definir aquellos aspectos que constituyan el foco o el centro de lo que se pretende que aprendan los alumnos. Así, en este paso se seleccionan y definen los aspectos a evaluar que se incluirán en la rúbrica.

Un ejemplo de la selección de los aspectos a evaluar en una rúbrica para la redacción de un cuento se observa en la tabla 2:

▼ TABLA 2

Ejemplo de selección de aspectos a evaluar en una rúbrica para la redacción de un cuento

Aspecto a evaluar	Escala
Gramática y ortografía (convenciones)	
Enfoque en el tema (contenido)	
Estructura (contenido)	
Selección de palabras	
Uso de mayúsculas y puntuación (convenciones)	
Estructura de la oración (fluidez de la oración)	

3. Definición de la escala

Considerando que los aprendizajes se logran mediante avances progresivos, es necesario definir la escala y los posibles cambios graduales a lo largo de una línea continua. Dependiendo de la naturaleza de los aspectos a evaluar, la escala puede considerar distintas cualidades como las siguientes, cuyo logro puede alcanzarse en algún punto de un extremo a otro:

- » Inadecuado-Adecuado
- » Insuficiente-Suficiente
- » Mal-Bien
- » Débil-Fuerte
- » Incorrecto-Correcto
- » Turbio-Claro
- » Pobre-Excelente
- » Incompleto-Completo

Asimismo, puede emplearse otra clase de escalas como las siguientes, cada una con sus respectivos grados intermedios:

- » Referencia a la cantidad: *Nada-Mucho*
- » Referencia a la frecuencia: *Siempre-Nunca*
- » Referencia al nivel de aptitud o competencia: *Novato-Experto*

Se recomienda determinar
entre tres y cinco niveles de logro
para incluir en la rúbrica

Un ejemplo de la definición de la escala en la misma rúbrica para la redacción de un cuento se observa en la tabla 3:

▼ TABLA 3

Ejemplo de definición de escala en una rúbrica para la redacción de un cuento

Aspecto a evaluar	Escala			
	Novato	Aprendiz	Practicante	Experto
Gramática y ortografía (convenciones)				
Enfoque en el tema (contenido)				
Estructura (contenido)				
Selección de palabras				
Uso de mayúsculas y puntuación (convenciones)				
Estructura de la oración (fluidez de la oración)				

Fuente: Adaptado de Rubistar (http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric_id=1114361&)

4. Identificación de descriptores

En este paso se completan todos los cuadros de la matriz con la descripción precisa de las características de los desempeños de cada uno de los aspectos correspondientes a cada uno de los niveles, manifestando claramente las diferencias entre cada descriptor. En la tabla 4 se muestra el ejemplo de los descriptores en la rúbrica para la redacción de un cuento.

▼ TABLA 4

Ejemplo de descriptores en una rúbrica para la redacción de un cuento

Aspecto a evaluar	Escala			
	Novato	Aprendiz	Practicante	Experto
Gramática y ortografía (convenciones)	El escritor comete más de 4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.	El escritor comete 3 o 4 errores de gramática u ortografía que distraen al lector del contenido.	El escritor comete 1 o 2 errores de gramática u ortografía, lo que distrae al lector del contenido.	El escritor no comete errores de gramática u ortografía que distraigan al lector del contenido.
Enfoque en el tema (contenido)	La idea principal no es clara. Parece haber una recopilación desordenada de información.	La idea principal es algo clara, pero se necesita mayor información de apoyo.	La idea principal es clara, pero la información de apoyo es general.	Hay un tema claro y bien enfocado. Se destaca la idea principal y es respaldada con información detallada.
Estructura (contenido)	No se distinguen el acontecimiento inicial, el nudo y el desenlace. Los detalles de la historia no están claros o no están relacionados al tema.	El acontecimiento inicial, el nudo y el desenlace no se distinguen claramente. Presenta un acontecimiento inicial claro y atractivo, un nudo lógico y un desenlace. Los detalles de la historia están relacionados, pero varios aspectos claves de la historia están sin apoyo.	Presenta un acontecimiento inicial algo claro y atractivo, un nudo y un desenlace. Los detalles de la historia están relacionados, pero un aspecto clave o porción de la historia no tiene apoyo.	Presenta un acontecimiento inicial claro y atractivo, un nudo lógico y un desenlace. La historia es pertinente, y da detalles de calidad que proporcionan al lector información que va más allá de lo obvio y predecible.
Selección de palabras	El escritor usa un vocabulario limitado que no comunica fuertemente o captura el interés del lector. Jerga o clichés pueden estar presentes y restan mérito al contenido.	El escritor usa palabras que comunican claramente, pero al escrito le falta variedad o estilo.	El escritor usa palabras y frases vívidas que persisten o dibujan imágenes en la mente del lector, pero ocasionalmente las palabras son usadas inadecuadamente o se usan demasiado.	El escritor usa palabras y frases vívidas que persisten o dibujan imágenes en la mente del lector. La selección y el orden de las palabras parecen ser precisos, naturales y no forzados.
Uso de mayúsculas y puntuación (convenciones)	El escritor comete varios errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, lo que llama la atención e interrumpe en gran medida el flujo de información.	El escritor comete pocos errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, lo que llama la atención del lector e interrumpe el flujo de información.	El escritor comete 1 o 2 errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, pero el trabajo todavía es fácil de leer.	El escritor no comete errores en el uso de mayúsculas o en la puntuación, por lo que el trabajo es excepcionalmente fácil de leer.
Estructura de la oración (fluidez de la oración)	A las oraciones les falta estructura y parecen estar incompletas o no tener sentido.	La mayoría de las oraciones están bien construidas, pero tienen una estructura similar.	La mayoría de las oraciones están bien construidas y tienen una estructura variada.	Todas las oraciones están bien construidas y tienen una estructura variada.

Fuente: Adaptado de Rubistar (http://rubistar.4teachers.org/index.php?screen=ShowRubric&rubric_id=1114361&)

5. Asignación de puntaje

En este paso se asigna un puntaje a cada aspecto a evaluar, dependiendo de la importancia que tenga en relación con los objetivos de aprendizaje; dicho puntaje puede desglosarse, con lo cual se asignan puntos a cada uno de los descriptores para cada nivel de desempeño, tomando en cuenta que la proporción de los puntos en cada descriptor puede variar (ver tabla 5).

▼ TABLA 5

Ejemplo de asignación de puntaje en una rúbrica para la redacción de un cuento

Aspecto a evaluar	Escala			
	Novato	Aprendiz	Practicante	Experto
Gramática y ortografía (convenciones) 2 puntos	0 - 0.7	0.8 - 1.3	1.4 - 1.9	2.0
Enfoque en el tema (contenido) 1 punto	0 - 0.2	0.3 - 0.5	0.6 - 0.9	1.0
Estructura (contenido) 3 puntos	0 - 0.7	0.8 - 1.8	1.9 - 2.9	3.0
Selección de palabras 2 puntos	0 - 0.7	0.8 - 1.3	1.4 - 1.9	2.0
Uso de mayúsculas y puntuación (convenciones) 1 punto	0 - 0.2	0.3 - 0.5	0.6 - 0.9	1.0
Estructura de la oración (fluidez de la oración) 1 punto	0 - 0.2	0.3 - 0.5	0.6 - 0.9	1.0

Finalmente, no queda más que reiterar que el uso de las rúbricas para la evaluación de los aprendizajes refuerza el carácter formativo que puede tener la evaluación, por su capacidad para la mejora del aprendizaje. Su empleo consistente y adecuado puede, además, contribuir a la formación de la autonomía en los alumnos que participen activamente en los procesos evaluativos. ●

Referencias bibliográficas

- Shepard, L.A. (2006). La evaluación en el aula. En Brennan, R.L. (ed.). *Educational measurement* (4a. ed.; pp. 623-646). Westport: ACE/Praeger [capítulo traducido y publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; disponible en <http://goo.gl/HP15Oo>]
- Rubistar. Modelo de escritura. Escribeme un cuento. Rubric ID: 1114361. *Rubistar*. Recuperado el 28 de mayo de 2015 de <http://goo.gl/Csm9T9>



GACETA

DE LA POLÍTICA
NACIONAL
DE EVALUACIÓN
EDUCATIVA EN MÉXICO

Recorrer, aprender y arribar

Año I. No. 2 / julio-octubre 2015

Publicación cuatrimestral para contribuir al diálogo del Sistema Nacional de Evaluación Educativa

Para reflexionar
sobre qué y cómo
evaluar en la
Reforma
Educativa...

Presentamos
5 experiencias
estatales,
4 invitados
internacionales,
3 entrevistas,
2 subsecretarios,
1 senador
y la visión del INEE



A partir del 10 de julio:
consulta la versión electrónica
www.inee.edu.mx
solicita la versión impresa
gacetapnee@inee.edu.mx

INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Baúl de sorpresas

Recursos electrónicos para la elaboración de rúbricas

En la sección “Poniéndose al día” se aborda el tema de las rúbricas o guías de evaluación. Se habla de su importancia tanto en la evaluación como en la mejora del aprendizaje, y se proporcionan algunas indicaciones acerca de cómo elaborarlas.

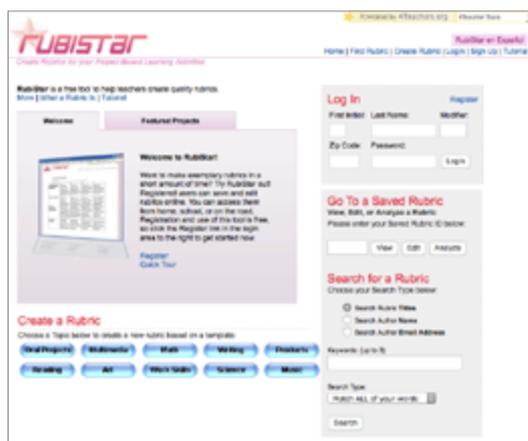
En esta sección compartimos diversos recursos electrónicos que el profesorado puede aprovechar tanto para la elaboración de rúbricas propias como para acceder a bancos de rúbricas ya elaboradas, o bien para profundizar en distintos aspectos relacionados con este instrumento.

¹ Desarrollada por ALTEC, Advanced Learning Technologies (Tecnologías de Aprendizaje Avanzadas), de la Universidad de Kansas.

² Desarrollada por el Grupo de Investigación EVALfor, de la Universidad de Cádiz.

³ Desarrollada por RCampus Education Management System.

RubiStar¹



Esta herramienta ayuda al docente a elaborar rúbricas. Los docentes pueden registrarse como usuarios, con lo cual pueden crear, guardar y editar sus rúbricas en línea.

Es una plataforma recomendable, ya que, además de ofrecer el espacio para la elaboración de rúbricas propias, contiene información didáctica en torno a este instrumento de evaluación que permite al usuario aprovecharlo mejor. Adicionalmente, cuenta con un banco de rúbricas ya elaboradas en las siguientes áreas: proyectos, multimedia, matemáticas, escritura, productos, lectura, arte, destrezas, ciencias y música, y que han sido compartidas por otros usuarios; sin embargo, se recomienda precaución con el empleo de estas rúbricas, pues no se garantiza que estén exentas de errores.

La herramienta es gratuita y está disponible tanto en español como en inglés.



Evalcomix²



Es una herramienta gratuita para el diseño y la gestión de instrumentos de evaluación, así como para la utilización de dichos instrumentos a través de plataformas de entornos virtuales de aprendizaje (LMS o VLM), y está disponible en español y en inglés.

Contiene un banco de rúbricas y escalas clasificadas en competencias: análisis y síntesis, diseño de proyectos de investigación, recuperación de información en bases de datos documentales, comunicación, dialéctica (debates), toma de decisiones, aplicación de tecnología, liderazgo y aplicación de proyectos, entre otras. Esas rúbricas y escalas han sido diseñadas originalmente para estudiantes de nivel superior pero, por sus características, pueden aplicarse en los niveles de secundaria y media superior.

iRubric³



Cualquier persona puede registrar su cuenta de usuario en la plataforma de forma gratuita, y crear sus propias rúbricas, distribuirlas, asignarlas a sus estudiantes para su aplicación y elaborar reportes. Está disponible sólo en inglés.

Contiene una galería con más de 400 000 rúbricas que permite realizar búsquedas con diferentes criterios:

- por niveles: desde jardín de niños hasta posgrado universitario;
- por área: geografía, salud, historia, computación, danza, inglés, lenguas extranjeras, matemáticas, música, física y ciencias sociales, entre otras, y
- por tipo: examen, portafolio, nota de clase, tarea, presentación, proyecto y más.

Cada rúbrica se puede imprimir, enviar por correo, copiar al portafolio del usuario, clasificar, marcar, probar y discutir con otros usuarios, entre otras funciones.

En [esta liga](#) puede apreciarse un ejemplo de una rúbrica incluida en la galería para evaluar la presentación oral del esqueleto en nivel primaria.

El sitio contiene también videos tutoriales que muestran cómo elaborar las rúbricas.

Tip: El usuario no necesita tener un alto dominio del inglés para usar la herramienta; es suficiente tener una comprensión lectora básica para entender las indicaciones, con lo cual podrá elaborar la rúbrica en español o en la lengua que prefiera.

RubricMaker⁴



Es una herramienta gratuita en inglés para la elaboración de rúbricas.

Cuenta con características similares a las del resto de las plataformas de rúbricas, pero una peculiaridad de ésta es que contiene un menú de aspectos por evaluar predefinidos (bajo el nombre de *Component*), entre los cuales el usuario podrá seleccionar los que considere pertinentes. Al seleccionar un aspecto, la plataforma despliega automáticamente un breve texto con el descriptor, criterio o explicación del desempeño descrito para cada uno de los niveles (bajo el nombre de *Criteria*). Esto puede ser útil para un docente con escasa experiencia en la elaboración de rúbricas; sin embargo, los descriptores predefinidos no siempre se adecuan a los requerimientos del docente, y lo mismo puede ocurrir con los aspectos por evaluar predefinidos. Por esta razón, la plataforma permite al usuario editar el texto del descriptor y redactar uno propio, que se ajuste más a las necesidades de cada caso.

Debido a las características antes descritas, esta herramienta es más recomendable para usuarios con un dominio aceptable del inglés.

eRubricAssistant⁵



Es una herramienta en inglés para la elaboración de rúbricas. Tiene un nivel básico que es gratuito y ofrece la opción de emplear otros niveles con un costo.

Además de las características del resto de las plataformas similares, en ésta es posible asignar valores numéricos a los distintos aspectos y niveles de logro, con un cálculo automático para la puntuación de cada estudiante.

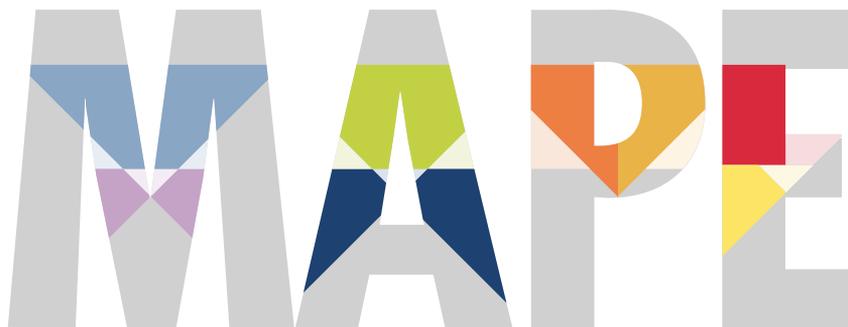
Se trata de una herramienta con un entorno no del todo sencillo, pero la posibilidad de calcular el puntaje a través de ella la hace atractiva, sobre todo para los docentes que emplean muchas rúbricas o una gran cantidad de alumnos y que, de otro modo, tendrían que destinar mucho tiempo para el cálculo del puntaje. ●

⁴ Desarrollada por Tech4Learning.

⁵ Desarrollada por eMarking Assistant Co.

Nuevos títulos de la colección

MATERIALES PARA APOYAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA



En estos materiales los maestros y directivos de educación primaria podrán encontrar ideas novedosas para enriquecer su trabajo durante el ciclo escolar que está por comenzar

Descárgalos gratuitamente en
www.inee.edu.mx/publicaciones

MAPE

Herramientas para mejorar
las prácticas de evaluación formativa
en la asignatura de Español



Prof. Francisco Javier Barreto Bonilla
Maestro multigrado
de educación primaria

Colima, México

Laboro en una primaria rural multigrado del estado de Colima y el ciclo pasado impartí clases a los grupos de primero y segundo grados.

Desde que leí el título del MAPE *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*, me pareció bastante interesante porque, como sabemos, la materia de Español tiene un gran peso en la carga horaria del Plan y programas de estudio de la educación básica en nuestro país.

La evaluación es una actividad presente en el trabajo docente. Todos los maestros tenemos conocimientos, contamos con herramientas y criterios para evaluar, y somos capaces de identificar los tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa; sin embargo, la usamos en su sentido más limitado: para asignar una calificación o para aprobar o no a los alumnos, por lo que es necesario redimensionar esta concepción de la evaluación.

El MAPE invita al maestro a la reflexión en torno a su práctica educativa a partir de la revisión de ejemplos y actividades sencillas que facilitan la comprensión de la propuesta para la aplicación de estrategias de evaluación formativa. Leerlo con calma y seguir las actividades en el orden de los capítulos permite sentirse acompañado y tener orientaciones precisas durante todo el ciclo escolar.



A partir de la lectura me doy cuenta de que esta propuesta puede ser aplicada en todos los contextos y realidades educativas del país, porque considera como punto de partida los aprendizajes esperados del plan y programas de estudio y propone al docente hacer un análisis de la demanda cognitiva implícita en cada uno de ellos para elegir el tipo de evaluación que requiere.

Una vez que el docente es capaz de relacionar las metas de aprendizaje con el nivel de demanda cognitiva, está preparado para analizar la evaluación diagnóstica que aplica. Con ello se espera que el docente considere los aprendizajes que obtuvieron los alumnos en el ciclo escolar anterior y plantee los que deberán lograr en el siguiente.



Leerlo con calma y seguir las actividades en el orden de los capítulos permite sentirse acompañado y tener orientaciones precisas durante todo el ciclo escolar.”

Elegir tareas o consignas de trabajo es la actividad central; el MAPE plantea al maestro propuestas para su diseño. Con este propósito, lo guía para que revise las actividades que ha propuesto a sus alumnos con anterioridad y le muestra cómo diseñar tareas o consignas para lograr los aprendizajes esperados, y a planificar un proyecto que las incluya y promueva su realización en el contexto de la vida real.

Respecto a la comunicación de los resultados de la evaluación, aprendí dos cosas fundamentales: uno, que debe brindar retroalimentación a los alumnos, y dos, la importancia de involucrarlos en los procesos de evaluación en tanto son actores principales del proceso. Asimismo, los padres de familia también deben tener claridad sobre lo que se espera que aprendan los alumnos durante el ciclo escolar y lo que están aprendiendo efectivamente, y cómo pueden mejorar. Tener conocimiento de las fortalezas y las debilidades de los hijos permite a los padres de familia reforzar el trabajo de la escuela en casa, propiciar la comunicación con los docentes y emprender acciones complementarias para mejorar el aprendizaje de los alumnos.



En síntesis, leer y usar el MAPE me ayudó a tener un mejor conocimiento de la evaluación formativa así como a redimensionar mi práctica educativa, a lograr una mayor conciencia y a ver la evaluación como aliada para lograr un mayor éxito en mi labor y en el aprendizaje de los alumnos.

Debo admitir que me sentí confrontado entre mis métodos y formas de evaluar y esta propuesta. Este libro fue la pauta para sentirme invitado a analizar y a transformar los procesos, los métodos y los instrumentos de evaluación que empleo. El desafío principal que encuentro va más allá de leer el libro: tiene que ver con el tiempo que los docentes seamos capaces de invertir para probar sus propuestas y superar las dificultades. Hago referencia también a

ese compromiso que cada uno tiene para superarse profesional y académicamente. Al final de cuentas la evaluación se seguirá llevando a cabo en los planteles educativos, y de nosotros depende que se haga con huecos o que abra espacios para aclarar las dudas y evaluar correctamente.

Invito a los docentes de todos los niveles de educación básica de este país a invertir su tiempo en la lectura y en la puesta en práctica de las actividades propuestas en este MAPE, a apostarle más a la evaluación y a considerarla como aliada y agente transformador para el éxito educativo y profesional.

Deseo que obtengan abundantes frutos que trasciendan en la educación de los niños y jóvenes de nuestro México. ●

Autores



Eduardo Backhoff

Licenciado en Psicología y doctor en Educación. Miembro del SNI desde 1990 (nivel II). Entre sus principales cargos se encuentran: profesor de la carrera de Psicología en la UNAM, investigador titular de la UABC, director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (UABC), director de Pruebas y Medición del INEE, editor científico de la *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)* y, actualmente, consejero de la Junta de Gobierno del INEE.

Ha impartido un centenar de cursos de licenciatura y posgrado. Ha publicado cerca de 120 artículos de investigación; 17 capítulos de libro y es autor (o coautor) de 15 libros. Ha presentado más de 200 ponencias en congresos nacionales e internacionales.



Juan Carlos Pérez Morán

Director de área adscrito a la Junta de Gobierno del INEE; candidato al SNI 2015; profesor de asignatura y jefe de la academia técnico-metodológica de la FMP de 2008 a la fecha; director de tesis y profesor de asignatura de la maestría en Psicoterapia de niños del CUT de 2012 a la fecha; doctor y maestro en Ciencias Educativas por el IIDE de la UABC; licenciado en Psicología por la FMP de la UABC; investigador y desarrollador de pruebas en los campos de la psicología y la educación; asesor psicológico y educativo con manejo amplio de tecnologías de la información, la comunicación y la colaboración (TICC) y modelos E-learning.



José Luis Gutiérrez Espíndola

Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva por la UNAM. Máster en Derechos Humanos, Democracia y Estado en Iberoamérica por la Universidad de Alcalá. Ha laborado por más de 30 años en la administración pública. Entre otras instituciones, ha trabajado en el IFE, en el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, en el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación y en la Comisión de Derechos Humanos del DF. Tiene cinco libros publicados y varios artículos más en volúmenes colectivos. Actualmente se desempeña como director de Promoción del Uso de las Evaluaciones en el INEE.



Yolanda Edith Leyva Barajas

Licenciada en Psicología y maestra en Análisis Experimental de la Conducta por la Facultad de Psicología de la UNAM. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (doctorado interinstitucional perteneciente al padrón de excelencia del CONACYT). Actualmente directora general para la Evaluación de Docentes y Directivos en el INEE; miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia. Catedrática invitada por la Universidad de Valencia en el doctorado de Métodos de Investigación, Diagnóstico e Intervención en Educación, para impartir seminarios de evaluación educativa. Sinodal de tesis de maestría y doctorado en Educación, con temas de evaluación docente en la Universidad de Valencia en España, y en la UABC, en México. Autora de diversas publicaciones con temas de evaluación educativa.



Sandra Conzuelo Serrato

Es licenciada y maestra en Pedagogía por la UNAM. Por más de 10 años se ha desempeñado en el ámbito de la formación docente, gestión y dirección escolar. Posee 15 años de experiencia docente en educación básica y media superior. Ha sido profesora de la UNAM impartiendo las asignaturas de Planeación Educativa en Espacios Institucionales; Dirección Escolar y Gestión Educativa, y Diseño y Evaluación Curricular.

Se ha especializado en la evaluación de docentes y directivos. Sobre este tema ha publicado diversos artículos en revistas y capítulos de libros; también ha participado en congresos nacionales e internacionales en Argentina, Colombia, Perú y los Estados Unidos. Desde 2009 es miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia.



Martha Navarro Castro

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, España. En Madrid, colaboró durante sus años de formación universitaria con instancias de carácter socioeducativo como BASIDA-Aranjuez y el Proyecto Jara de la Asociación Barró; trabajó en el Departamento de Orientación e Información para el Empleo de la Universidad Francisco de Vitoria, durante el ciclo escolar 2011-2012, intercediendo entre alumnos y empresas para la realización de prácticas profesionales; posteriormente, en 2013, trabajó como docente en el Instituto Irlandés Masculino de la Ciudad de México en los niveles de secundaria y bachillerato, asimismo, fue docente titular de cuarto de primaria en el colegio Lancaster en el ciclo 2013-2014. Actualmente se desempeña como jefa de proyecto en la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos en el INEE realizando labores de validación de los procesos de evaluación docente llevados a cabo en el marco del Servicio Profesional Docente.



Teresita Gómez Fernández

Es licenciada en Nutrición y Ciencias de los Alimentos por la Universidad Iberoamericana; tiene una diplomatura en Cultura de Paz por la Universidad Autónoma de Barcelona, estudios de maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación por la Universidad Iberoamericana, y es maestra en Conflictología, Conflictos Armados y Gestión de Crisis por la Universidad Oberta de Catalunya.

Ha laborado en la Universidad Iberoamericana, en donde fue editora de la revista DIDAC, así como en diversas instituciones académicas, gubernamentales y de la sociedad civil.

Ha impartido cursos y conferencias, y realizado publicaciones en las áreas de la educación, la salud y la conflictología. Es autora de *Dime qué resuelves y te diré qué aprendes. Desarrollo de competencias en la universidad con el método de proyectos y Los tseltales lo saben. Concepciones sobre conocimiento, aprendizaje y enseñanza entre tseltales de Chiapas*, editados por la Universidad Iberoamericana.

Actualmente es consultora independiente y coordinadora de Proyectos especiales en Editorial Paralelo 21.



Francisco Javier Barreto Bonilla

Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Colima. Docente de Educación Primaria desde 2009 que ha laborado en distintas escuelas y modalidades educativas:

- » Agosto a diciembre de 2009, Parajes, Manzanillo. Escuela rural unitaria. Impartió clases a alumnos de 1º a 6º, y fungió también como director comisionado.
- » Enero a julio de 2010, Poblado Peña Colorada, Minatitlán, Colima. Escuela de organización completa. Impartió clases a alumnos de 3º.
- » Agosto de 2010 a marzo de 2012, Manzanillo, Colima. Escuela de organización completa. Impartió clases a alumnos de 2º y 4º.
- » Desde marzo de 2012, El Chical, Coquimatlán, Colima. Escuela rural multigrado. Imparte clases a 5º y 6º, y durante dos ciclos consecutivos a 1º y 2º.

Red

NÚM. 01 | MAYO-AGOSTO 2015
AÑO 1

Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos es una publicación cuatrimestral a cargo de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE, bajo el cuidado de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.
Tel.: +52 (55) 5482-0900
www.inee.edu.mx

Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo e ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del INEE. El contenido, la presentación, la ilustración, fotografía, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta publicación son propiedad del INEE. Número de reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2015-070917095900-203. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 MX) y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE (2015). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. Publicación cuatrimestral. Núm. 1, mayo-agosto 2015, año 1. México.



Agradecimientos

Unidad de Planeación, Coordinación y Comunicación Social por el artículo *Consejo Pedagógico de Evaluación Educativa*.

Dirección de Promoción del Uso de las Evaluaciones por la infografía *¿Quiénes son los docentes en México?*

Micrositio

Dirección General de Comunicación Social del INEE:
Plácido Pérez Cué
Pedro Rangel García
Alma Lilia Vega Castillo

Colaboraciones, comentarios y sugerencias

Si desea participar como colaborador, o tiene comentarios o sugerencias comuníquese con:

ALEJANDRA DELGADO
adelgado@inee.edu.mx
T +52 (55) 5482-0900, ext. 42012

TERE GÓMEZ
tgomez@paralelo21.com.mx

Visítenos en:



Consulte nuestro [catálogo de publicaciones](#) en línea.

Red

Revista de evaluación para docentes y directivos

¡Espera el próximo número!

INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

México