

---

# 4

---

## CARACTERIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

---

Un punto nodal en la mejora de la calidad educativa es el fortalecimiento y la profesionalización de la labor docente. Tal planteamiento se apoya en diversos estudios y experiencias que han evidenciado cómo, incluso en diferentes contextos, el elemento que mejor explica el logro de los estudiantes en particular y de los sistemas educativos en general es el desempeño del docente en el aula (Barber y Mourshed, 2009). Si bien el planteamiento no queda exento de polémica —sobre todo al considerar la diversidad de condiciones materiales, institucionales y socioeconómicas en las que los docentes se desempeñan—, es claro que la práctica docente debe ser fortalecida como parte del proceso de transformación de los sistemas educativos inequitativos, ineficientes e ineficaces en sistemas educativos de calidad.

Entre los esfuerzos más recientes y significativos para el fortalecimiento y la profesionalización de la práctica docente en México, en el marco de la Reforma Educativa promovida en 2013, destaca la creación de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) de docentes y del personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica, tanto de educación básica (EB) como de educación media superior (EMS). Estos perfiles, en la lógica de los marcos para la buena enseñanza, constituyen referentes para la definición de las buenas prácticas docentes, con el propósito de orientar la formación inicial y continua, y también son referentes para la evaluación y la definición de la trayectoria profesional docente desde el ingreso, la promoción a otras funciones, la promoción en la función, la permanencia y el reconocimiento. En México se desarrollaron perfiles para el ingreso de docentes al servicio, para la promoción a otras funciones directivas y de asesoría técnico-pedagógica, y perfiles de desempeño para la permanencia y la promoción en la función.

En el ámbito específico de la Evaluación del Desempeño, los PPI proporcionan la base para el desarrollo tanto de la evaluación interna como de evaluaciones externas a gran escala, las cuales brindan información sobre el estado que guarda la práctica de los docentes en diferentes momentos de su trayectoria profesional, a fin de generar políticas y acciones para su fortalecimiento.

Dada su relevancia, los Perfiles deben estar sujetos a un proceso de mejora continua que consolide su función como referentes útiles para las evaluaciones de Ingreso, Promoción y Desempeño de los docentes en servicio. Los resultados de las evaluaciones realizadas a partir de los Perfiles proporcionan información útil para su mejora, ya que permiten conocer cómo realizan su labor los docentes en servicio, cómo incorporan los referentes normativos, qué elementos consideran que influyen en el aprendizaje de sus alumnos y cómo responden a ellos en su práctica diaria. La Evaluación del Desempeño, además de contribuir a la mejora de los Perfiles, permitirá cumplir con su principal propósito: identificar áreas de oportunidad en el desempeño de los docentes que deben ser atendidas mediante procesos de formación continua y otras estrategias de acompañamiento, como la tutoría.

En este marco, el propósito de este capítulo es presentar información relativa a las acciones inherentes a la labor de los profesores en servicio, con la finalidad de conocer características de la práctica docente en México. El análisis de la información se orienta a dar respuesta a tres preguntas básicas sobre la práctica docente: ¿qué características del contexto y de los alumnos consideran los docentes que influyen sobre el aprendizaje?, ¿qué características tienen las actividades que realizan los docentes para favorecer el aprendizaje de sus alumnos?, y ¿qué características tienen las reflexiones realizadas por los docentes respecto a su práctica?

Para responder a estas preguntas, se utilizó la información generada en la Evaluación del Desempeño realizada en 2015 en México, a partir de los instrumentos de respuesta construida, que consistieron en la Planeación Didáctica Argumentada (PDA) y el Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE). Se denominan instrumentos de respuesta construida porque solicitan que el sustentante construya una respuesta a partir de un conjunto de tareas o preguntas, con el propósito de obtener información de conocimientos y habilidades relacionadas a su desempeño profesional. Se espera que las respuestas emitidas proporcionen información respecto a las características de su práctica, las cuales permitan hacer inferencias sobre los significados y las tensiones subyacentes a la práctica profesional.

El capítulo está estructurado en tres apartados. En el primero se ofrece, a manera de antecedente, información sobre la construcción, la finalidad y los principales usos de los marcos de desempeño docente y de los procesos de evaluación a gran escala desarrollados a nivel internacional y en México. El segundo apartado presenta la caracterización de la práctica docente, a partir de los resultados del análisis de las descripciones y reflexiones que los propios profesores hacen de sus procesos de planeación e intervención educativas. En el último apartado se plantean una síntesis de los principales hallazgos y algunas reflexiones a considerar para el fortalecimiento de la formación continua dirigida a los docentes en servicio, con la finalidad de mejorar su práctica en favor del aprendizaje de sus alumnos.

## 4.1 Antecedentes de la evaluación del desempeño docente

### Experiencias internacionales

Los referentes para la definición de las buenas prácticas de enseñanza o para la valoración del desempeño, conocidos como *marcos para la buena enseñanza* o *estándares para el desempeño docente eficaz*, se han constituido como elementos fundamentales para orientar la formación inicial, la formación continua, la evaluación del desempeño y la definición de la trayectoria profesional del docente (Vázquez, Cordero y Leyva, 2014). Los referentes permiten guiar las acciones de quienes desempeñan la labor docente, ofrecen información a las autoridades educativas y aportan elementos a la sociedad para exigir la rendición de cuentas a los responsables de los sistemas educativos.

Entre las experiencias internacionales que han desarrollado marcos de referencia sobre docencia, destaca la de Estados Unidos, cuyo marco se alinea a los estándares establecidos en el Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) y es útil para el acompañamiento, el desarrollo profesional y la evaluación docente. En Chile, el Marco para la Buena Enseñanza retoma elementos del anterior y ha sido utilizado por más de una década para orientar las políticas de fortalecimiento de la profesión docente y el desarrollo de programas para la formación inicial y continua, así como para procesos de evaluación del desempeño. En Perú, el Marco del Buen Desempeño Docente recupera elementos del marco chileno y destaca que su construcción se dio a partir del acuerdo establecido entre el Estado, los docentes y la sociedad peruana. En Australia, los Estándares Nacionales Profesionales para Maestros (AITSL, 2011) han constituido el referente para los procesos de evaluación de desempeño de los docentes.

Vinculadas a los marcos para la buena enseñanza, las evaluaciones a gran escala han comenzado a instaurarse como herramientas que apuntalan el desarrollo profesional docente en diversos países, entre los cuales destacan, nuevamente, Estados Unidos, Chile y Perú, así como Colombia y Australia. Los reportes de estas experiencias consideran que los resultados de las evaluaciones representan una valiosa fuente de información para el seguimiento y la evaluación de políticas públicas en materia de profesionalización docente (Murillo, 2006; Manzi, González y Sun, 2011).

Tan importante como la construcción de referentes para la práctica docente es el conocimiento de las formas en las que los profesores realizan su práctica cotidiana, en los distintos niveles, tipos de servicio o modelos educativos y contextos. En el plano internacional, el desarrollo de estudios sobre la práctica docente a gran escala también es muy reciente. En 2008 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) inició el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), el cual comenzó explorando por

medio de encuestas las percepciones de los docentes acerca de su práctica, las características del entorno de aprendizaje y las condiciones de trabajo en las escuelas. Después de dos ediciones de este estudio, la OCDE ha promovido el estudio TALIS Video, dirigido a explorar la práctica docente mediante videograbaciones de clase y del análisis de artefactos o materiales desarrollados por los profesores y sus alumnos, con la intención de complementar la información de la encuesta y de relacionar los resultados con el logro educativo de los estudiantes. Cabe señalar que México ha participado en las dos ediciones de TALIS, y es uno de los nueve países que actualmente forman parte de la primera edición del estudio TALIS Video, el cual empezó en 2015 y concluirá en 2019.

## La Evaluación del Desempeño Docente en México

El diseño y el desarrollo de los PPI en México se inició en 2014, como parte de la Reforma Educativa que establece un marco de calidad a partir de la definición de éstos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Los PPI se conforman por dimensiones, las cuales organizan los conocimientos, habilidades y actitudes que un docente debe saber y ser capaz de hacer en el ámbito del ejercicio de su función, y tienen el propósito de orientar tanto la formación como la evaluación. Los procesos de definición y construcción de los PPI estuvieron a cargo de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) mediante un proceso participativo que convocó a docentes y a personal con experiencia en las funciones a las cuales estaban dirigidos, así como a las autoridades educativas locales (AEL), y, en el caso de la EMS, también a los organismos descentralizados.

En la tabla 4.1 se presentan las dimensiones que conforman los PPI de docentes para EB y EMS, respectivamente. Para cada dimensión hay entre tres y cuatro parámetros (estándares de desempeño) con sus respectivos indicadores, mediante los cuales se llega a un mayor nivel de concreción del desempeño esperado en la práctica docente.

Si bien la construcción de los PPI corresponde a la autoridad educativa, y en el caso de la EMS también a los organismos descentralizados, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) lleva a cabo un proceso de revisión y dictamen técnico de la idoneidad de los parámetros e indicadores que componen los perfiles, y realiza observaciones para su mejora (LGSPD, art. 7, fracción VII). En este proceso participan docentes de las diferentes regiones del país pertenecientes a los distintos niveles y tipos de servicio o modelos educativos en EB y de los cinco campos disciplinarios de EMS.

**Tabla 4.1**

Dimensiones de los perfiles de desempeño del SPD por tipo educativo\*

Perfiles de desempeño	
Educación básica	Educación media superior
1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	1. Adapta los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes.
2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	2. Planifica los procesos de formación, enseñanza-aprendizaje y evaluación atendiendo al enfoque basado en competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales.
3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	3. Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	4. Vincula el contexto sociocultural y escolar con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.	5. Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo atendiendo el marco normativo y ético.

\* En educación básica se cuenta con tres perfiles generales por nivel (preescolar, primaria y secundaria), y perfiles por tipo de servicio o modelo educativo. En educación media superior se cuenta con cinco perfiles, uno por campo disciplinar. En ambos tipos educativos se consideran perfiles para los técnicos docentes.

**Fuente:** elaboración propia con información tomada de Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica y Educación Media Superior, Evaluación del desempeño docente (<http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>)

De acuerdo con la LGSPD, a partir de estos referentes se define un modelo que se describe en términos de etapas, aspectos, métodos e instrumentos<sup>1</sup> para el desarrollo de la evaluación. Este documento es importante porque relaciona los indicadores de los PPI con los instrumentos mediante los cuales se evaluarán. El Instituto revisa la congruencia y la pertinencia de esta relación y los autoriza. A partir de esta autorización, la CNSPD diseña y desarrolla los respectivos instrumentos, los cuales también se someten a revisión y dictamen técnico antes de su aplicación.

En 2015, tomando como punto de partida los Perfiles y las Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos autorizados por el Instituto, se llevó a cabo la Evaluación del Desempeño del primer grupo de docentes en servicio, en la que participaron 134 285 sustentantes, de los cuales 103 723 fueron docentes de EB, 27 546, docentes de EMS, y 3 016 directores de EB.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Los documentos se publican en la página de la CNSPD una vez que los autoriza el INEE.

<sup>2</sup> Información básica sobre las evaluaciones del Servicio Profesional Docente (INEE, 2015a).

Es importante señalar que los docentes incluidos en el primer grupo evaluado en el ciclo 2015-2016 fueron seleccionados de acuerdo con los criterios que se presentan en la tabla 4.2,<sup>3</sup> por lo cual es oportuno advertir que los resultados que se presentan en este capítulo no necesariamente representan a los docentes de todos los contextos posibles del país.

**Tabla 4.2**

Criterios de selección para el primer grupo de docentes evaluados

Educación básica	Educación media superior
Sostenimiento federal, federalizado y estatal	Subsistemas de sostenimiento federal, estatal y descentralizado
Centro escolar ubicado en una localidad con población igual o mayor a los cien mil habitantes	Edad de los docentes entre los 30 y los 45 años
Edad de los docentes entre los 30 y los 45 años	Antigüedad de los docentes evaluados entre los 6 y los 20 años
Antigüedad de los docentes evaluados entre los 6 y los 20 años	Tener una plaza de tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo o por hora-semana-mes
Tener una plaza por jornada o por hora-semana-mes	Nombramiento definitivo
Nombramiento definitivo	
Todos los niveles de Carrera Magisterial	

**Fuente:** elaboración propia a partir de la información que dio a conocer la CNSPD.

## Estudio sobre la práctica docente

Conocer la práctica de los docentes en servicio es esencial para generar acciones en favor de la profesionalización y el fortalecimiento de su labor, así como para obtener información respecto al impacto que tienen sobre dicha práctica las políticas educativas. La práctica docente se define como la acción que el profesor desarrolla en el aula primordialmente dirigida a la enseñanza, aunque también alcanza otras dimensiones, como la práctica institucional global y su vinculación con la práctica social del docente (De Lella, 1999). García-Cabrero, Loredo y Carranza la definen como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (2008, p. 4).

La práctica docente ha sido investigada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas,<sup>4</sup> enfocándose en diversos rasgos y componentes, entre ellos, la enseñanza de contenidos y habilidades específicas, las adaptaciones curriculares, la convivencia escolar, el empleo de recursos

<sup>3</sup> Algunos de estos criterios fueron modificados en función de las condiciones de las entidades federativas y los subsistemas.

<sup>4</sup> Algunos autores que han investigado la práctica docente son Danielson, (2007), Vaillant (2004), Perrenoud (2004), Darling-Hammond y Baratz Snowden (2005); García, Loredo, Luna y Rueda (2008); Jornet, González-Such y Sánchez Delgado (2014) Fierro, Fortoul y Rosas (1999).

tecnológicos, y los valores y creencias de los docentes respecto a su práctica, por citar algunos. No obstante, la información acerca de cómo los docentes realizan su labor es aún incipiente debido a la multiplicidad de aristas y factores implicados, a la diversidad de contextos en los que se desarrollan, y a la complejidad que representa hacer estudios y evaluaciones sobre la práctica docente, sobre todo a gran escala.

En México algunos estudios han indagado la práctica docente en poblaciones específicas dentro de la EB o la EMS, acotadas, por ejemplo, por nivel, tipo de servicio, o asignatura.<sup>5</sup> Por su parte, la Evaluación del Desempeño, realizada por primera vez en México dentro del marco del SPD en noviembre de 2015, permitió contar con descripciones elaboradas por docentes pertenecientes a distintos niveles, tipos de servicio o modelos educativos, subsistemas y entidades, en respuesta a dos instrumentos que formaron parte del proceso de evaluación: el EEE y la PDA. Como parte de su evaluación, en la PDA los docentes, guiados por tareas evaluativas,<sup>6</sup> planearon una secuencia didáctica —una sucesión de actividades y condiciones dirigidas al logro de un aprendizaje esperado— a partir de un diagnóstico de su grupo que incluye las condiciones escolares y del contexto sociocultural en las que trabajan; asimismo, en el EEE hicieron una reflexión sobre su intervención en el aula a partir de algunas evidencias del trabajo de sus alumnos, seleccionadas por ellos mismos como indicadores relevantes de su intervención.

Para los fines de este estudio se consideró a las descripciones y explicaciones generadas por los docentes, producto de esta evaluación, como una fuente de información indirecta, pero legítima, sobre su práctica ya que, al tratarse de una evaluación de alto impacto para su trayectoria profesional, es factible suponer que pusieron todo su empeño en realizar las tareas evaluativas, apelando a sus conocimientos, habilidades, creencias y experiencias de trabajo con sus alumnos, y exponiendo aquello que valoran como importante en su práctica y para ella, y que, desde su percepción, cumplía con lo solicitado en estos instrumentos. Asimismo, se considera que los docentes realizaron la mejor elección posible de los trabajos de sus alumnos, y que, para reflexionar sobre los resultados de su intervención, refirieron elementos que estimaron relevantes para sustentar su actuación.

<sup>5</sup> En México, algunas investigaciones han sido realizadas por Cervantes (2011); Cortés (2013); Díaz Barriga (1999); Fernández, Tuset, Pérez y Hernández (2013); García (1999); García (2011); García (1990); Ejea (2007); Esteva (2009); López de Lara (2009); Salas y Martínez (2014) y Patiño (2012).

<sup>6</sup> Las tareas evaluativas constituyen los reactivos de los instrumentos a partir de los cuales los docentes desarrollan sus producciones, y funcionan como estímulos que generan una ejecución relacionada con los aspectos de la práctica docente a evaluar.

## 4.2 Caracterización de la práctica docente

En el estudio se recuperan las descripciones de los docentes como una muestra escrita de las percepciones, experiencias y reflexiones del docente, reconociendo la veracidad de sus escritos, así como las condiciones en las que fueron producidos, a fin de identificar características de su práctica. El análisis de las descripciones de ambos instrumentos fue guiado por las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características del contexto y de los alumnos consideran los docentes que influyen sobre el aprendizaje?
2. ¿Qué características tienen las actividades que realizan los docentes para promover aprendizajes?
3. ¿Qué características tienen las reflexiones realizadas por los docentes respecto de su práctica?

Las producciones de los profesores provienen de una muestra aleatoria de 16 847 docentes evaluados, la cual representa 13% del total de participantes en la Evaluación del Desempeño. Dicha muestra fue definida por el Instituto y solicitada a la CNSPD; a partir de esta muestra, el INEE hizo una selección aleatoria de las producciones de 1 200 docentes. La estrategia de revisión permitió abarcar la variedad de producciones considerando la entidad, el sexo y el nivel de desempeño obtenido en la evaluación.

El análisis se realizó bajo un enfoque cualitativo, con apoyo del *software* especializado Atlas TI v.5.2, el cual permitió reconocer características y significados de la práctica de los docentes, a partir de recurrencias en sus descripciones. Cuando en el análisis se identificó que la revisión de nuevos casos ya no proporcionaba datos que ampliaran la información, se consideró que se había llegado a un punto de saturación<sup>7</sup> y que podía cesar la revisión de nuevos productos.

En esta lógica, se analizaron un total de 422 producciones de 211 docentes. Cada caso comprende las producciones elaboradas por un docente, en respuesta al EEE y a la PDA. En EB se revisaron 111 casos (222 producciones) de docentes de 25 entidades federativas. En EMS se revisaron 100 casos (200 producciones) de docentes de 27 entidades federativas.

En la tabla 4.3 se presentan algunas características de la muestra aleatoria. De EB se incluyeron producciones de docentes de preescolar, primaria, secundaria (diurna y técnica), telesecundaria, educación especial y Educación Física; mientras que de EMS, las producciones pertenecen

<sup>7</sup> Según Glaser y Strauss (1967) la saturación se define como el punto en que no se encuentran nuevos datos con los que el investigador pueda desarrollar más propiedades a una categoría. Los autores también señalan que se puede trabajar con una noción más "general" de saturación, a la que llaman *saturación de datos* o *punto de saturación*, la cual implica encontrar pequeñas o nulas variaciones en el libro de códigos al analizar nuevos casos.

**Tabla 4.3**  
Características generales de los casos revisados

Tipo educativo	Sexo %		Edad	Sostenimiento %		Años de experiencia	Grupo de desempeño*			
	M	H	Promedio en años	Federal	Estatad	Promedio en años	Suficiente	Bueno	Destacado	Excelente
Educación básica N=111 casos	75.7	24.3	39	67.6	32.4	12	42.3	43.2	14.4	n.a.
Educación media superior N=100 casos	49.0	51.0	41	47.0	53.0	15	58.0	37.0	4.0	1.0

\* La muestra aleatoria generada para el estudio no incorpora casos con desempeño insuficiente, debido a que la muestra proporcionada por la CNSPD no incluía sustentantes con dicho nivel. Para mayor información sobre los niveles de desempeño, consultar <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>

n.a. No aplica.

**Fuente:** elaboración propia a partir de la muestra conformada.

a docentes de 11 subsistemas, incluyendo otros tipos de servicio, como el de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y el telebachillerato, los cuales atienden a localidades con menos de 5000 habitantes y se encuentran en zonas aisladas o de difícil acceso.

A fin de presentar información sobre las características de la práctica en EB y en EMS, a continuación, se muestran algunos hallazgos sobresalientes del estudio organizados de acuerdo con las preguntas antes mencionadas. Es importante referir que en cada una se destacan los elementos comunes a los docentes por tipo educativo, esto es, EB y EMS, y se presentan algunas particularidades encontradas, ya sea por niveles de la EB (preescolar, primaria y secundaria), tipo de servicio o modelo educativo (educación especial, telesecundaria) y en la asignatura de Educación Física. En el caso de la EMS se distinguen algunas cualidades por tipos de servicio que no cuentan con ciertas condiciones escolares básicas.

Con la finalidad de ilustrar la información planteada, se incluyen fragmentos de las descripciones; estos extractos tienen asignado un código compuesto por las letras DOC, que indican que se trata de un docente, seguidas por la abreviatura del nivel, tipo de servicio, modelo educativo, o asignatura, y por último, las siglas de la entidad en la que se desempeña el docente.

### ¿Qué características del contexto y de los alumnos consideran los docentes que influyen sobre el aprendizaje?

#### Educación básica

Desde la perspectiva de los docentes, un factor que tiene un impacto importante sobre su práctica y sobre el aprendizaje de los alumnos es el nivel socioeconómico de las comunidades donde se ubica la escuela en la que laboran, así como la disposición de los servicios básicos

con los que se cuenta. Los docentes señalan que entre menores son el nivel socioeconómico y la presencia de servicios, mayor afectación hay en el funcionamiento de la escuela, así como en la atención de las necesidades básicas de los alumnos y sus familias. La mayoría refiere que las zonas en las que se encuentran sus planteles son de nivel socioeconómico bajo y medio bajo.

En cuanto a características del contexto sociocultural, es frecuente que los docentes señalen en sus comunidades problemas sociales que afectan a los estudiantes y sus familias e influyen negativamente sobre el aprovechamiento de los alumnos, tales como el alcoholismo, la drogadicción, el narcomenudeo, el narcotráfico, el pandillerismo, los robos y la inseguridad.

Otro factor que consideran adverso es la escolaridad de los habitantes de su comunidad, primordialmente la de los padres de familia o tutores, ya que la mayoría cuenta únicamente con EB, lo que, desde la perspectiva de los docentes, limita el apoyo o la motivación que pueden brindar a los alumnos en su desempeño escolar y para su permanencia en la escuela. No obstante, también reconocen que la disposición de los padres para apoyar a los alumnos tiene mayor impacto en su aprovechamiento que el nivel de escolaridad familiar.

Lo que los docentes esperan del involucramiento de los padres y de las familias en la educación de los estudiantes tiene un matiz diferente en cada nivel, en relación con las metas educativas del mismo. En preescolar los docentes manifiestan la importancia del apoyo de los padres para el desarrollo emocional de los niños; en primaria, enfatizan que los padres o tutores deben brindar acompañamiento para el cumplimiento de tareas, fungiendo como un apoyo o extensión en casa de lo revisado en la escuela. En secundaria y telesecundaria, el involucramiento de las familias en las actividades escolares se considera un elemento protector contra el abandono escolar y los factores de riesgo social, así como una fuente de motivación para los alumnos.

En este sentido, los docentes refieren realizar acciones para comunicarse con los padres o tutores, en particular cuando el desempeño de los estudiantes es bajo. Como se mencionó, los docentes consideran que la implicación constante de los padres en la educación de sus hijos, así como la sinergia de esfuerzos entre la familia y los profesores, tienen un impacto mayor en el desempeño de los alumnos que el nivel socioeconómico o educativo de las familias, aunque no desconocen su influencia.

Los docentes también consideran que la actividad económica de la comunidad es un factor importante, ya que determina las posibilidades de los padres de trabajar cerca del domicilio y tener estabilidad económica y tiempo para involucrarse en la educación de sus hijos; así, los docentes estiman que si los padres tienen trabajos demandantes, lejanos o inestables, hay repercusión en los recursos y la atención que pueden brindar a los hijos para su aprovechamiento escolar.

La migración es un factor contextual que también preocupa a los docentes, quienes señalan sus efectos negativos sobre el aprendizaje, tanto por la ausencia de los padres y la desintegración familiar, como porque disminuye la motivación de los alumnos para continuar estudiando; sin embargo, reconocen que también es una fuente de sostenimiento económico para las familias e incluso las comunidades.

Aunque en menor medida, hubo referencia a las prácticas culturales de la comunidad como un factor que puede afectar la dinámica escolar; por ejemplo, se menciona que, en algunas comunidades, las celebraciones religiosas provocan que los alumnos falten a la escuela varios días e incluso les facilita el contacto con el alcohol y las drogas, lo que eventualmente merma su aprendizaje o los separa de las aulas.

Pocos docentes mencionan tener en sus aulas alumnos hablantes de lengua indígena. Algunos consideran que el hecho de que los estudiantes hablen lengua indígena es una limitante para comunicarse con ellos y puede contribuir a su bajo desempeño: “Las familias de este lugar son indígenas, su lengua materna es el Tének, y aunque la mayoría [de los alumnos] habla el castellano, no lo comprenden en su totalidad, lo que dificulta la comunicación con ellos” [DOC\_TELESEC\_SLP].

El contexto escolar posee diversos elementos que los docentes consideran relevantes para el desarrollo de su práctica. Hay un énfasis particular en la infraestructura y el equipamiento escolar, pues, en su opinión, éstos determinan las actividades que pueden desarrollar para propiciar el aprendizaje de los alumnos. En general valoran las condiciones de la infraestructura y del equipamiento como insuficientes o no pertinentes: “El grupo de 3°C carece de aula, por ello el área de trabajo que se utiliza para trabajar la jornada oscila entre la cancha escolar o el comedor de la escuela (éste se ocupa en los días que el profesor de Educación Física imparte su clase)” [DOC\_PREE\_GRO].

Los docentes señalan con frecuencia que el mobiliario escolar está descuidado y viejo; los de Educación Física se enfrentan a la falta de espacios específicos para impartir su clase, ya que deben adaptarlos o compartirlos simultáneamente con otros profesores, enfrentar altas temperaturas, o bien utilizar espacios externos a la escuela. En telesecundaria se mencionó que algunos planteles carecían de acceso al sistema de televisión educativa, denominado Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), cuyos programas, de acuerdo al Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria (SEP, 2011b), son fundamentales en los procesos de enseñanza de dicho servicio.

En la mayoría de los casos analizados de EB los docentes refieren que cuentan con equipo de cómputo, pero obsoleto, insuficiente o sin acceso a Internet. Frente a la falta de recursos, algunos

profesores proveen ellos mismos el material, o bien plantean actividades que involucren material que los alumnos puedan adquirir sin dificultad.

El número de estudiantes por aula también es un elemento señalado por los docentes, quienes consideran que, cuando los grupos son numerosos (algunos hasta de 60 alumnos), las posibilidades de realizar una intervención didáctica efectiva disminuyen.

Los profesores también estiman que las características de los alumnos, particularmente aquellas relacionadas con sus habilidades para el aprendizaje, conocimientos previos y actitudes, influyen y producen diferencias en el nivel de logro entre un alumno y otro: “en su comprensión lectora [el alumno] se encuentra en un nivel bajo, esto impide que pueda razonar y analizar con claridad los problemas matemáticos” [DOC\_PRIM\_VER].

En cuanto a las actitudes y disposiciones de los alumnos, hay rasgos que el docente valora positivamente (atentos, colaborativos, responsables, extrovertidos, sociables, etcétera), en función de que, en su perspectiva, coadyuvan a que se involucren en las actividades de aprendizaje, mientras que valoran otros rasgos de manera negativa (pasivos, inseguros, agresivos, etcétera), por lo que algunos toman en cuenta estas características para orientar su intervención con alumnos específicos.

### **Educación media superior**

Igual que en EB, los docentes de EMS en general refieren que el nivel socioeconómico de la comunidad en la que se encuentra su plantel es “medio-bajo” o “bajo”. Describieron sus contextos enfatizando elementos, en su mayoría, considerados adversos para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Particularmente aluden a condiciones económicas de las familias y de las comunidades que, desde su perspectiva, contribuyen a la presencia de problemas sociales y a la desintegración familiar, repercutiendo en la permanencia y el desempeño de los alumnos.

Los problemas sociales presentes en los entornos de los alumnos, de acuerdo con los docentes, abarcan: pobreza, inseguridad, delincuencia, narcotráfico, drogadicción, alcoholismo, embarazo adolescente y cultura de violencia. Los profesores señalan que dichos problemas afectan el funcionamiento de sus planteles y las trayectorias escolares de los estudiantes: “Uno de los factores que han influido de manera determinante en el bajo crecimiento de la región es el alto grado de inseguridad que se vive a causa de la delincuencia organizada, y que incide directamente en el desarrollo de las actividades socioeconómicas y educativas, ya que la captación de estudiantes para la modalidad escolarizada opción presencial ha disminuido cada ciclo escolar” [DOC\_DGETA\_EDO.MÉX].

Sobre las familias, los docentes consideran que la mayoría no proporciona el apoyo y la motivación para que los alumnos mejoren su desempeño, y refieren que es frecuente que sean disfuncionales o estén desintegradas, a lo que contribuye la insuficiencia de recursos económicos. La falta de apoyos en casa y las necesidades económicas afectan la dedicación de los jóvenes al estudio, ya que se ven impelidos a integrarse a la vida laboral más rápidamente, o a hacerse cargo de labores del hogar y del cuidado de otros miembros de la familia.

En general los docentes refieren que los factores contextuales dificultan a los alumnos la construcción de expectativas positivas sobre su educación. Asimismo, se advierte en sus escritos que los factores adversos presentes en el contexto también parecen coartar sus expectativas en relación con lo que sus alumnos pueden lograr, tanto dentro como fuera del aula; en general, reflejan cierto malestar relacionado con las limitaciones que las condiciones del entorno imponen a su práctica.

De forma coincidente con EB, la infraestructura y el equipamiento del plantel son factores que, de acuerdo con los docentes, afectan las actividades que pueden llevar a cabo en su práctica para propiciar el aprendizaje de los alumnos. De la infraestructura refieren su estado físico o condiciones funcionales, resaltando las adaptaciones que deben hacer a los espacios para desarrollar su labor docente, así como las limitaciones que enfrentan cuando las instalaciones son inadecuadas o insuficientes.

En cuanto al equipamiento, los profesores resaltan las limitaciones en recursos tecnológicos y materiales para laboratorio, y señalan la necesidad de llevar a cabo modificaciones para impartir su clase. Particularmente, se hace mención a la falta de servicio de Internet o la baja calidad del mismo, y aún se da el caso de quien debe impartir informática sin contar con este recurso. Ante la falta de equipos de cómputo suficientes y funcionales, los docentes organizan a los estudiantes en pares o incluso en equipos para ceñirse al número de computadoras disponibles. Las limitaciones se agudizan en los planteles que no cuentan con instalaciones propias, como los centros de estudios de telebachillerato, la mayoría de los centros de EMSAD y algunas de las preparatorias estatales, los cuales, de acuerdo con los docentes, también carecen del equipamiento y los recursos básicos, como butacas, pizarrón o mesabancos.

Si bien los profesores no expresan que las carencias les imposibiliten la impartición de sus clases, pues realizan diferentes adaptaciones para laborar en las condiciones en las que se encuentran y con los recursos disponibles, sí señalan la infraestructura y el equipamiento como condicionantes de las actividades que pueden desarrollar, a los cuales deben ceñirse por el tipo de espacios físicos y recursos disponibles, a veces muy escasos: "Creo que la problemática que

está afectando a nuestro subsistema es la precaria infraestructura en la que los maestros trabajamos en las diversas comunidades, donde no se cuenta con todos los medios para satisfacer al cien por ciento los propósitos de la enseñanza-aprendizaje” [DOC\_TELEBACHILLERATO\_VER].

## ¿Qué características tienen las actividades que realizan los docentes para promover aprendizajes?

### Educación básica

El análisis permitió corroborar que los docentes de EB organizan su intervención en torno a los aprendizajes esperados establecidos en los programas de estudio. En el planteamiento de su intervención se identifica, en general, el reconocimiento de elementos que normativamente deben enmarcar sus actividades, tales como el campo formativo, la competencia y el contenido o aspecto a tratar en la clase. Se aprecia una apropiación, por parte del docente, respecto al lenguaje institucional y los términos básicos de los programas de estudio.

Asimismo, en el planteamiento se reconoce que los docentes incluyen en el diseño de su intervención todos los componentes de una secuencia didáctica, esto es: objetivos, momentos, actividades de enseñanza y aprendizaje, materiales, tiempo y espacio, y estrategia de evaluación; no obstante, no siempre logran articularlos coherentemente, es decir, establecer una relación lógica entre ellos, ni justificar su elección. Es factible que la presencia de dichos componentes esté relacionada con el empleo, relativamente frecuente, de referentes tales como los libros de texto, la guía del maestro, y los propios programas de estudio, en donde se les proporcionan ejemplos de secuencias didácticas que incluyen los componentes mencionados.

La intervención se organiza en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Las actividades incluidas son distintas en función del nivel educativo o el tipo de servicio en el que se desempeñan, así como del momento de la intervención. En general, en el inicio incorporan algunas actividades dirigidas a identificar conocimientos previos de los alumnos, presentan los temas a tratar y definen el tiempo para el desarrollo de las mismas; en la fase de desarrollo, plantean otras de enseñanza-aprendizaje para las cuales establecen la organización de los alumnos, la del espacio de aula, y emplean material didáctico. En el cierre, los docentes en general solicitan a los estudiantes un producto, los evalúan y brindan alguna retroalimentación sobre su desempeño. En las tablas 4.4 y 4.5 se muestran las actividades más recurrentes planteadas por los docentes de cada nivel, tipo de servicio o modelo educativo y la asignatura de Educación Física, de acuerdo con el momento de la intervención.

En las descripciones elaboradas por los docentes se aprecia el desarrollo de las actividades considerando lo que les ofrecen tanto el contexto escolar como el de la comunidad donde se encuentra la escuela. Esto último se advierte, por ejemplo, en los ajustes que realizan a las actividades para

Tabla 4.4

Ejemplos de actividades planteadas por los docentes en cada momento de la intervención

	Momento de la intervención			
	Inicio	Desarrollo	Cierre	
Nivel	Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica conocimientos previos.</li> <li>Llama la atención de los alumnos.</li> <li>Retoma tema antecedente.</li> <li>Sondea emociones o expectativas de los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementa actividades de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Utiliza recursos y materiales didácticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicita la entrega de productos.</li> </ul>
	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica conocimientos previos.</li> <li>Define el tiempo para el desarrollo de las actividades.</li> <li>Organiza a los alumnos y el espacio del aula.</li> <li>Presenta los conceptos o temas a tratar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementa actividades de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Organiza a los alumnos y el espacio del aula.</li> <li>Define el tiempo para el desarrollo de las actividades.</li> <li>Utiliza recursos y materiales didácticos.</li> <li>Solicita el desarrollo de productos a los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicita la entrega de productos.</li> <li>Evalúa el aprendizaje.</li> <li>Retroalimenta a los alumnos.</li> <li>Realiza ejercicios.</li> </ul>
	Secundaria (diurna y técnica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica conocimientos previos.</li> <li>Presenta los conceptos o temas a tratar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementa actividades de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Organiza a los alumnos y el espacio del aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicita la entrega de productos.</li> <li>Evalúa el aprendizaje.</li> <li>Retroalimenta a los alumnos.</li> <li>Recapitula los temas revisados.</li> </ul>
Tipo de servicio/modelo educativo	Telesecundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica conocimientos previos.</li> <li>Presenta los conceptos o temas a tratar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementa actividades de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Organiza a los alumnos y el espacio del aula.</li> <li>Define el tiempo para el desarrollo de las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicita la entrega de productos.</li> <li>Evalúa el aprendizaje.</li> <li>Retroalimenta a los alumnos.</li> <li>Recapitula los temas revisados.</li> </ul>
	Educación Especial (CAM y USAER)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saluda a los alumnos.</li> <li>Anota la fecha en el pizarrón.</li> <li>Pasa lista de asistencia.</li> <li>Canta con los alumnos.</li> <li>Realiza ejercicios de activación.</li> <li>Identifica conocimientos previos.</li> <li>Define el tiempo para el desarrollo de las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementa actividades de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Organiza a los alumnos y el espacio del aula.</li> <li>Define el tiempo para el desarrollo de actividades.</li> <li>Utiliza recursos y materiales didácticos.</li> <li>Cuestiona a los alumnos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicita la entrega de productos.</li> <li>Retroalimenta a los alumnos.</li> <li>Define el tiempo para el desarrollo de las actividades.</li> </ul>
Asignatura	Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica conocimientos previos.</li> <li>Realiza ejercicios de calentamiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Implementa actividades de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>Organiza a los alumnos y el espacio del patio.</li> <li>Define el tiempo para el desarrollo de las actividades.</li> <li>Utiliza recursos y materiales didácticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realiza actividades de estiramiento.</li> <li>Pregunta a los alumnos sobre su experiencia en las actividades realizadas.</li> <li>Evalúa el aprendizaje.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de las producciones de los docentes de educación básica.

hacerlas factibles en las condiciones de tiempo y espacio disponibles; en el empleo de ejemplos o ejercicios que retoman situaciones locales, cercanas a los alumnos, y en el uso didáctico de materiales disponibles en el entorno, como hojas de árboles o teléfonos inteligentes.

Los docentes refieren de manera recurrente que consideran los estilos de aprendizaje<sup>8</sup> de los estudiantes de su grupo para elegir recursos y materiales didácticos.

<sup>8</sup> Muchas de las referencias que hacen los docentes acerca de los estilos de aprendizaje son interpretaciones de documentos de capacitación, de los cuales se recupera la siguiente definición: "Con base en sus características personales los estudiantes asimilan y procesan los estímulos e información de manera distinta, es decir, utilizan canales de representación distintos. Estos medios de representación determinan la forma en que los estudiantes perciben la realidad y aprenden, sea a través del sentido de la vista, del oído o del movimiento, como a continuación se refiere: visual, auditivo, kinestésico" (SEMS y FLACSO, 2014).

**Tabla 4.5**

Ejemplo de actividades de enseñanza y aprendizaje planteadas por los docentes, de acuerdo con el nivel, el tipo de servicio/modelo educativo o la asignatura

		Actividades de enseñanza y aprendizaje
Nivel	Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza el cuestionamiento directo para identificar conocimientos previos.</li> <li>• Expone la temática con apoyos de recursos didácticos.</li> <li>• Establece acuerdos con los alumnos.</li> <li>• Brinda instrucciones y modela la actividad.</li> <li>• Explica por medio de demostraciones.</li> <li>• Lee en voz alta.</li> <li>• Propicia la escucha activa.</li> <li>• Plantea actividades lúdicas y de manipulación de materiales.</li> </ul>
	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina las actividades.</li> <li>• Brinda instrucciones y modela la actividad.</li> <li>• Organiza el espacio del aula y del trabajo.</li> <li>• Orienta a los alumnos en el desarrollo de actividades.</li> <li>• Explica contenidos o procedimientos.</li> <li>• Realiza narraciones.</li> <li>• Plantea actividades de manipulación de materiales.</li> <li>• Plantea preguntas.</li> <li>• Da seguimiento.</li> <li>• Retroalimenta de manera individual y grupal, de forma oral y escrita.</li> </ul>
	Secundaria (diurna y técnica)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza lluvia de ideas para recuperar conocimientos previos.</li> <li>• Plantea preguntas generadoras.</li> <li>• Introduce el tema.</li> <li>• Elabora o explica definiciones.</li> <li>• Brinda instrucciones.</li> <li>• Coordina la elaboración de productos (folletos, notas, líneas de tiempo, mapas mentales, carteles, historietas, maquetas y trípticos).</li> <li>• Dicta textos.</li> <li>• Realiza actividades de cálculo mental y el cuadro mágico.</li> <li>• Proyecta videos.</li> <li>• Coordina plenarias.</li> </ul>
Tipo de servicio/modelo educativo	Telesecundaria	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza lluvia de ideas para recuperar conocimientos previos.</li> <li>• Plantea preguntas generadoras.</li> <li>• Recupera conocimientos previos.</li> <li>• Introduce el tema.</li> <li>• Elabora o explica definiciones.</li> <li>• Brinda instrucciones.</li> <li>• Propone la búsqueda de información de fuentes impresas, orales y audiovisuales.</li> <li>• Coordina la elaboración de productos (cartas, reportes de lectura).</li> <li>• Dicta textos.</li> <li>• Realiza actividades de cálculo mental.</li> <li>• Proyecta videos de la red EDUSAT.</li> <li>• Coordina plenarias.</li> </ul>
	Educación Especial (CAM y USAER)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dirige lluvia de ideas para recuperar conocimientos previos.</li> <li>• Explica el tema anotando en el pizarrón.</li> <li>• Lee a los alumnos con énfasis y gesticulando.</li> <li>• Brinda instrucciones y modela la actividad.</li> <li>• Plantea actividades de manipulación de materiales.</li> <li>• Monitorea las actividades de forma personal.</li> <li>• Realiza preguntas a los alumnos.</li> <li>• Despeja dudas.</li> </ul>
Asignatura	Educación Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brinda instrucciones y modela la actividad.</li> <li>• Observa el progreso de los alumnos.</li> <li>• Acompaña a los alumnos que muestran dificultad para realizar la tarea.</li> <li>• Adapta las actividades dependiendo de cómo se desenvuelvan los alumnos.</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia a partir del análisis de las producciones de los docentes de educación básica.

Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que llevan a cabo los docentes de EB en el aula, la forma de organizar a los alumnos y los espacios físicos, así como el papel que asumen en relación con los estudiantes, pueden relacionarse con la estructura curricular de EB.<sup>9</sup> En preescolar, en los dos primeros años los profesores se enfocan en el desarrollo de hábitos y actitudes, mientras que en el último año se orientan a la adquisición de habilidades de Pensamiento Matemático y de Lenguaje y Comunicación. En los tres años el docente desempeña un papel modelador y directivo.

En primaria, durante los primeros tres grados, la mayoría de los maestros manifiesta un papel más directivo con respecto a los tres últimos, en los que, en general, le confieren al alumno un papel más participativo y autónomo. En secundaria se identifican diferencias en el tipo de actividades que plantea el docente dependiendo de la asignatura: en Formación Cívica y Ética, Español, Geografía e Historia la mayoría suele proponer actividades que favorecen la participación activa del alumno en la clase, mientras que en Física, Química y Matemáticas los docentes son quienes, prioritariamente, explican y dirigen las actividades. Por su parte, los profesores de educación especial expresaron que las actividades que plantean corresponden no sólo con el nivel educativo que atienden, sino además con la necesidad específica o barrera de aprendizaje que presentan los alumnos.

En todos los niveles y tipos de servicio, así como en la asignatura de Educación Física, los docentes organizan a los alumnos para las actividades de aprendizaje de forma individual, grupal o por equipos, considerando las características de la propia actividad, el tiempo disponible, la atención a estudiantes con distinto nivel de logro, el conocimiento o habilidad a desarrollar, así como los espacios y materiales disponibles.

Para la selección de los recursos empleados en las actividades, en general, los docentes toman en cuenta las características y necesidades de cada nivel, tipo de servicio o modelo educativo, así como su disponibilidad e idoneidad para generar el interés de los alumnos. En preescolar, primaria, Educación Física y educación especial predomina el uso de materiales concretos como plastilina, colores, planisferios, balones, conos, entre otros. En secundaria (diurna y técnica) y telesecundaria los docentes refieren el empleo, principalmente, de materiales impresos como el libro de texto de la asignatura, carteles y trípticos, seguidos —en el caso de secundaria— de materiales concretos, y por último, audiovisuales y computadoras; esto es contrario a lo que sucede en telesecundaria, donde el uso de audiovisuales es referido con mayor frecuencia que los materiales concretos.

---

<sup>9</sup> De acuerdo con SEP (2011b), los estándares curriculares se organizan en cuatro periodos escolares: primero (primero a tercer grado de preescolar), segundo (primero a tercer grado de primaria), tercero (cuarto a sexto grado de primaria), cuarto (primero a tercero de secundaria).

Si bien muy pocos docentes asumen explícitamente que su práctica se apega a un enfoque de enseñanza, sí emplean en sus descripciones conceptos y nociones asociados principalmente al paradigma constructivista del aprendizaje y al enfoque centrado en las competencias. El lenguaje que emplean se relaciona con referentes normativos del nivel y con autores del campo educativo<sup>10</sup> a los cuales aluden para fundamentar algunas de sus decisiones. No obstante, también se identifica una apropiación superficial de algunos conceptos, como el de estilos de aprendizaje, el cual se emplea sin relación con el campo conceptual al que pertenece.

Para dar sustento a su intervención, los docentes refieren documentos institucionales, principalmente los planes y programas de estudio vigentes (SEP, 2011c), la guía de la educadora (preescolar), la guía del maestro (primaria y secundaria) y, en algunos casos, el Acuerdo Secretarial 592 por el que se establece la articulación de la educación básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

Los docentes utilizan la evaluación para obtener información acerca del nivel en el que los alumnos han alcanzado el aprendizaje esperado y para brindar alguna retroalimentación. Emplean la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa para obtener información, aunque no necesariamente aluden a ella con tales términos. Los instrumentos de evaluación que refieren emplear son la lista de cotejo, la guía de observación y la prueba de respuesta abierta, a la que denominan “rúbrica”, y en secundaria también incluyen el uso del examen escrito.

Los profesores señalan que emplean los resultados o logros de aprendizaje para orientar decisiones en su intervención, aunque no siempre describen las acciones que llevan a cabo a partir de estos resultados: “Se evalúa con una lista de cotejo, en donde se puede observar si los alumnos logran alcanzar el aprendizaje esperado, así como ubicar en un lugar y época determinados los acontecimientos relatados, y de no ser así, se puede retroalimentar el contenido mediante otras estrategias de enseñanza que se manejan más adelante, y sólo en caso de ser necesarias” [DOC\_PRIM\_VER].

En cuanto a la retroalimentación, en general los docentes utilizan palomas, taches o notas —en las cuales señalan las fortalezas o áreas de oportunidad— para indicar por escrito a los alumnos los errores en sus trabajos. También realizan dibujos sencillos sobre los productos de los estudiantes, para representar aprobación o desaprobación respecto a la tarea. Con menor frecuencia, hacen comentarios de forma verbal, ya sea en plenaria o individualmente, o se acercan al alumno

---

<sup>10</sup> De los casos revisados, entre los autores que retoman los docentes como referentes se encuentran: Lev Vygotski (Teoría sociocultural), David Paul Ausubel (Teoría del Aprendizaje significativo), Jean Piaget (Teoría del Desarrollo cognitivo), Howard Gardner (Teoría de las Inteligencias múltiples), Daniel Goleman (inteligencia emocional), Iván P. Pavlov (condicionamiento clásico); Bandler y Grinder (estilos de aprendizaje); Emilia Ferreiro (procesos de lectoescritura); Myriam Nemirovsky (planificación de la enseñanza del lenguaje escrito), Jere Brophy (enseñanza efectiva), Sam Redding (familias y escuelas), César Coll (constructivismo y educación escolar), Guy Brousseau (Teorías de Situaciones didácticas), Lorrie Shepard (evaluación en el aula).

para acompañarlo durante su desempeño, a fin de ayudarlo a resolver sus dificultades específicas con la tarea.

En el caso particular de los docentes de educación especial, al ser un tipo de servicio o modelo educativo enfocado en la atención de alumnos con barreras de aprendizaje, el proceso de planeación e intervención es diferente al que realizan sus pares de educación regular. Los docentes de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) no se desempeñan frente a grupo, sino que realizan una evaluación inicial y plantean ajustes razonables y adecuaciones a la planeación junto con el profesor del grupo, para atender las necesidades educativas de los alumnos. Quienes laboran en Centros de Atención Múltiple (CAM) sí se desempeñan frente a un grupo, pero realizan su plan de intervención de forma conjunta con otros miembros del centro, plantean ajustes razonables y desarrollan un plan pedagógico para diseñar proyectos didácticos, secuencias didácticas, situaciones didácticas o unidades didácticas.<sup>11</sup>

Aunque en la evaluación los docentes se ajustaron al tipo de planeación requerido por los instrumentos, las actividades planteadas en su intervención destacan por aludir a adaptaciones curriculares, así como a ajustes razonables dirigidos a facilitar el acceso y la movilidad de sus alumnos, y enfatizan el papel del docente para guiar y brindar seguimiento personalizado.

### Educación media superior

Las actividades que plantean los profesores de EMS consideran las condiciones de infraestructura y equipamiento del plantel, así como algunas características de los estudiantes, particularmente el nivel socioeconómico. Igual que en EB, la intervención planteada por los docentes de EMS considera tres momentos: inicio o apertura, desarrollo y cierre. En el inicio o apertura la mayoría refiere llevar a cabo alguna actividad de inducción con la finalidad de romper el hielo y captar la atención de los estudiantes, por ejemplo, haciendo un comentario sobre situaciones cotidianas de interés de los alumnos. Después, mencionan que aplican una evaluación diagnóstica, y refieren, de forma recurrente, el uso de la técnica *lluvia de ideas* para ubicar el estado del conocimiento de los estudiantes sobre el tema.

En el desarrollo de la secuencia, los docentes plantean actividades para alcanzar los propósitos de aprendizaje, brindan las instrucciones necesarias para su desarrollo y establecen los criterios de evaluación. Asimismo, indican el tipo de material con el cual se trabajará y la manera en que darán seguimiento a las actividades propuestas. Dados el tamaño de los salones y la cantidad de estudiantes asignados a cada grupo, la mayoría refiere organizar a sus estudiantes

<sup>11</sup> En el Modelo de Atención a los Servicios de Educación Especial de 2011 se señala que los docentes de USAER “fungen como maestros de apoyo técnico, metodológico y conceptual para garantizar la atención de alumnos que presentan barreras para el aprendizaje dentro de escuelas regulares”, pero no son docentes frente a grupo; los docentes de los CAM “atienden a alumnos con diferentes tipos de discapacidad (intelectual, visual, auditiva o motriz) o con trastornos graves de desarrollo” en planteles específicos, no dentro de escuelas regulares.

en equipos de trabajo para realizar las actividades académicas. Es recurrente que los docentes señalen que consideran los estilos de aprendizaje de los alumnos para definir las actividades de su intervención; no obstante, los significados en torno a este concepto permiten inferir que, en general, los docentes hacen un uso elemental del mismo, sin una comprensión de su fundamento y propósito.

En el cierre los maestros realizan una síntesis del tema revisado, resuelven dudas, solicitan a los alumnos conclusiones o reflexiones en las que refieran lo aprendido, les piden que lleven a cabo actividades fuera de la clase (investigaciones o ejercicios), o bien aplican algún instrumento de evaluación y proporcionan retroalimentación con base en los resultados que obtienen. Los instrumentos de evaluación que los docentes refieren emplear son: guía de observación, examen escrito, lista de cotejo y prueba de respuesta abierta, la cual denominan como rúbrica.<sup>12</sup> Los más utilizados son la lista de cotejo y la rúbrica, aunque no explican las razones por las que seleccionan dichos instrumentos.

En cuanto a la retroalimentación, los docentes señalan por escrito —con taches, círculos, palomas o notas— los errores de los alumnos; colocan comentarios en sus trabajos indicando, prioritariamente, áreas de oportunidad, y, con menor frecuencia, hacen comentarios de forma verbal.

Los profesores refieren que sus actividades se diseñan considerando el Marco Curricular Común (MCC) bajo el enfoque por competencias, y apelan tanto a los referentes institucionales del Marco como a algunos autores representativos del enfoque por competencias.<sup>13</sup> Sin embargo, en general, en las descripciones se entrevé que en la práctica no hay aún una concreción de estos referentes, sino que las actividades planteadas se relacionan más con elementos de orden práctico, como los recursos disponibles en el plantel, las características socioeconómicas de los estudiantes, el tiempo y la cantidad de alumnos por clase, así como la propia experiencia del docente respecto a las actividades que considera útiles para que los alumnos logren el dominio de los contenidos de la asignatura. No obstante, se identificó que las actividades planteadas por algunos docentes logran atender tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de competencias, es decir, solventan necesidades de conocimiento disciplinar, articulándose con habilidades y actitudes que abonan a la formación de competencias.

<sup>12</sup> La rúbrica es una herramienta que integra los criterios de calificación de una tarea evaluativa (INEE, 2016c), tienen la forma de una matriz o tabla de doble entrada con columnas y renglones que se cruzan, en la que se establecen niveles progresivos de dominio con respecto a los aspectos a evaluar definidos (Martínez-Rojas, 2008).

<sup>13</sup> Marzano (método procesal, cinco dimensiones del aprendizaje), Kolb (tipos o estilos de aprendizaje), Perrenoud (competencias), Piaget (desarrollo próximo), Ausubel (aprendizaje significativo), Vigotsky (constructivismo, zona de desarrollo próximo), Judith Merce (libro *Desarrollo del niño y del adolescente*), Biggs (alineación constructiva), Díaz Barriga (estilos de aprendizaje, saber ser, saber hacer, saber conocer, organizador previo), C. Gómez (libro *Manual de estilos de aprendizaje*), Gardner (inteligencias múltiples), Tobón (conocimientos previos, aprendizaje basado en problemas, evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, ambiente de aprendizaje), Bruner (estilos o canales de aprendizaje, aprendizaje por descubrimiento) y D. Wilson (pirámide de retroalimentación, temporalidad de la evaluación).

## ¿Qué características tienen las reflexiones realizadas por los docentes respecto a su práctica?

### Educación básica

La mayoría de las reflexiones analizadas tienen una construcción expositiva más que argumentativa, esto es, los docentes se enfocan más en la descripción de los componentes de su intervención que en la argumentación de las decisiones que los llevaron a definirlos. Se aprecia que las actividades que realizan en su intervención responden a elementos del diagnóstico; no obstante, no logran argumentar o explicar las relaciones que establecieron entre los problemas detectados en el diagnóstico y los mecanismos con los cuales los atendieron, o lo hacen superficialmente. En algunos casos, se observó que aluden a autores o a fragmentos de documentos normativos o teóricos de forma textual, principalmente en el EEE; sin embargo, no establecen una articulación entre éstos y su intervención. Esto sugiere que en dichos casos los docentes respondieron lo que consideraron deseable para obtener un resultado favorable en el proceso, aunque no lograran vincularlo con su práctica en el aula.

Las reflexiones de los docentes de EB se refieren en su mayoría a necesidades o cambios que prevén en su intervención educativa futura, sobre todo para fortalecer la adecuación, la selección y el uso de los componentes para llevarla a cabo. En menor medida se presentan reflexiones realizadas durante su intervención que los hayan llevado a ajustar o reorientar sus acciones sobre la marcha.

### Educación media superior

De modo similar a los docentes de EB, en la selección y la adecuación de los elementos de su intervención se aprecia que los docentes de EMS responden a elementos del contexto y de las características de sus alumnos, aunque las razones subyacentes a dicha selección y adecuación fueron, en general, abordadas de forma superficial en sus escritos.

Por otra parte, se observó que los docentes hacen una valoración sobre la eficacia de su intervención, sus habilidades y sus conocimientos, tanto de la asignatura como didácticos, así como de las características de los alumnos, en función de generar un mejor desempeño y el interés de éstos en la escuela. Frecuentemente refieren que sus áreas de oportunidad se relacionan con el conocimiento y dominio del modelo educativo basado en competencias, de aspectos didácticos, del uso de las tecnologías de información y comunicación, así como de la elaboración de instrumentos de evaluación, entre otros.

Asimismo, demandan la capacitación que les permita fortalecer su preparación, tanto en el aspecto disciplinar como en el pedagógico, y expresan su preocupación por no estar en condiciones de brindar una atención más personalizada a sus estudiantes.

En algunas reflexiones los docentes expresan su interés y preocupación por que los alumnos se mantengan motivados hasta concluir este tramo formativo, a pesar de las adversidades u obstáculos que puedan provocar la interrupción o el abandono de los estudios.

---

## ■ Consideraciones finales

El análisis permitió identificar características comunes en la práctica de los docentes de los distintos niveles, tipos de servicio y subsistemas. En general, aprecian factores contextuales que condicionan su práctica y el aprendizaje de sus alumnos. Los factores mencionados fueron diversos y provienen de distintos ámbitos: la familia, la comunidad y la propia escuela o plantel. No obstante, el factor que consideran preponderante para la consolidación de aprendizajes y valores, así como para propiciar condiciones y motivación para el estudio es el involucramiento de la familia en la educación de los alumnos. Esta valoración coincide con lo reportado en el estudio *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012* (OCDE, SEP e INEE, 2014), el cual señala que los docentes mexicanos son conscientes de la necesidad de mantener una comunicación fluida con los padres de familia para beneficiar los procesos de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos.

Asimismo, la mayoría de los docentes toma en cuenta factores del contexto escolar para diseñar y ajustar sus actividades en el aula, como el equipamiento y la infraestructura del plantel, así como de la comunidad, sobre todo en lo concerniente a recursos y materiales disponibles en el entorno. También consideran algunas características de los alumnos, particularmente en relación con sus intereses y actitudes.

En la planeación y la organización de su trabajo en el aula, se evidenció una orientación normativa, pues reconocen y aluden a marcos conceptuales y normativos establecidos institucionalmente tales como planes, programas y acuerdos secretariales, aunque no en todos los casos se aprecia una comprensión profunda del contenido de dichos referentes. Es posible que la alusión a la normativa se haya acentuado por el alto impacto de la evaluación en la cual se desarrollaron los productos.

No obstante, en los elementos de la práctica analizados se advierte que la intervención de los docentes no se apega únicamente a los modelos o enfoques de educación vigentes, sino que tiene rasgos de modelos educativos más tradicionales; sin embargo, desde la óptica del docente y de su experiencia profesional, son útiles para que los alumnos logren los aprendizajes planteados.

La mayoría de los profesores planea y organiza su intervención tomando en cuenta los componentes de una secuencia didáctica, aunque no en todos los casos logran una articulación coherente o lógica entre ellos. La presencia de dichos componentes en la planeación puede estar relacionada con los ejemplos de secuencias didácticas que se ofrecen a los docentes en sus documentos de consulta, como los libros de texto, la guía del maestro y los propios programas de estudio.

Específicamente se aprecia que el componente en torno al cual desarrollan su práctica los docentes de EB es el aprendizaje esperado, señalado en los programas de estudio. Para el docente éste es el punto de partida para el diseño de las actividades, el referente para señalar el logro que pretende que sus estudiantes alcancen.

Los docentes de EMS parten en sus planeaciones de las competencias señaladas en el programa de estudios. No obstante, en las acciones de su intervención se aprecia un interés tendiente a solventar las necesidades de los alumnos en relación con el dominio de los contenidos, más que a formar competencias. En general, se entrevistó que, si bien los docentes emplean constantemente los términos y conceptos propios del enfoque por competencias, no necesariamente se evidencia una comprensión profunda al respecto. Aunado a ello, la mayoría refiere factores que limitan sus posibilidades de llevar a cabo acciones acordes al enfoque, como la atención diferenciada y el acompañamiento personalizado, por laborar con un elevado número de alumnos por grupo, o tener pocas horas frente a grupo y en el plantel.

Los docentes, principalmente los de EMS, responden a las circunstancias en las que se desempeñan y suelen hacer intentos por contener o compensar las condiciones adversas para el aprendizaje en las que se encuentran sus alumnos, lo cual se refleja en las actividades que incluyen en su intervención; por ejemplo, si los estudiantes trabajan además de asistir a la escuela, los docentes dejan pocas actividades extraclase, o, si en el plantel faltan recursos, eventualmente ellos mismos los aportan.

La información obtenida mediante el estudio permite hacer visibles algunos aspectos que pueden orientar estrategias o acciones en al menos dos vertientes: a) la formación continua y b) la mejora de las condiciones de las escuelas.

- a) Algunas necesidades de formación son reconocidas por los propios docentes, como las relacionadas con el conocimiento del enfoque y de los modelos educativos. Otras necesidades, vinculadas con aspectos pedagógicos y didácticos, perceptibles en sus producciones, hacen notoria la urgencia de proporcionar una formación continua con una sólida vinculación teórico-práctica que permita a los docentes transferir al aula los contenidos curriculares y didácticos expresados en los documentos normativos, para lograr una mayor articulación entre enfoques, objetivos, estrategias y recursos presentes en su intervención, así como el desarrollo de habilidades de reflexión en torno a su práctica.
- b) Por otra parte, se hace patente la presencia de condiciones que los docentes perciben como limitantes de su práctica y del aprendizaje de sus alumnos, entre otros la infraestructura insuficiente o inadecuada de los planteles; la falta de servicios, recursos y equipamiento en las escuelas; los grupos grandes; y la falta de motivación de los alumnos. Para contrarrestarlo, la formación continua y la tutoría podrían ofrecer al docente elementos que ayuden a diversificar e incrementar el impacto de su práctica dentro de las condiciones y contextos de su desempeño, sin menoscabo de la atención que deben recibir las escuelas y planteles para la mejora de sus condiciones, en concordancia con el enfoque del nuevo modelo educativo que coloca a la escuela y sus necesidades en el centro del sistema educativo. Resalta, así, la necesidad de que las comunidades escolares cuenten con más apoyo, recursos y acompañamiento para el desarrollo de sus capacidades (SEP, 2016b).

Cabe señalar que no todos los aspectos de la práctica docente pudieron ser explorados a partir de las producciones de los profesores, particularmente respecto de la argumentación de sus decisiones y acciones. En general, las descripciones aportan información poco específica de los conocimientos que subyacen a la toma de decisiones del docente, o de los mecanismos mediante los cuales articula el diagnóstico, la planeación y la intervención, lo cual puede ser consecuencia de las características de los instrumentos. Uno de los aspectos sobre el cual se requiere más información es el relacionado con la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, aspecto poco abordado, o mencionado de manera superficial, por los docentes evaluados.

Otro elemento ausente en las reflexiones de los docentes fue el intercambio profesional de experiencias y la colaboración entre pares para la mejora de su práctica profesional, a pesar de que en el estudio TALIS 2013 los docentes mexicanos refieren dedicar en promedio 2.5 horas a la semana al trabajo en equipo y diálogo con colegas; en el mismo sentido, el informe *Prácticas pedagógicas y desarrollo profesional docente en preescolar* (INEE, 2013b), señala que la interacción entre colegas dirigida a fortalecer aspectos pedagógicos es una práctica constante en este nivel. En las descripciones de su práctica revisadas en este capítulo, los docentes se pronunciaron más por acciones individuales como la asistencia a cursos de formación continua.

Por otra parte, se asume que las descripciones ofrecen información sobre lo que el docente dice que hace, lo cual arroja luz sobre algunas de las características de su práctica pero no sobre elementos que sólo podrían apreciarse por medio de la observación directa. También se reconoce que podría haber actividades, estrategias, recursos o espacios empleados por los docentes no referidos en sus descripciones, ya sea porque no los consideraron como deseables en el contexto de una evaluación sobre su desempeño, o porque no los valoraron como necesarios para responder a lo solicitado. En este sentido es necesario realizar estudios e investigaciones utilizando información proveniente de otras fuentes, o de otros métodos de aproximación, lo cual permita complementar y ampliar el conocimiento de la práctica docente.

Por último, los hallazgos de este capítulo destacan la importancia de fortalecer modelos de evaluación y de formación que incentiven a los docentes a la reflexión sobre el impacto de su práctica en el aprendizaje de sus alumnos, considerando sus características y los contextos específicos en los que se desarrolla. En la medida que el docente fortalezca su práctica, podrá responder mejor a las condiciones del contexto, asumiéndose como agente de cambio para un mejor funcionamiento de la escuela y de su vinculación con la comunidad.