



Práctica docente en educación básica y media superior

Análisis de autorreportes de la
Evaluación del Desempeño 2015

Yolanda E. Leyva Barajas
Moramay Guerra García
Coordinadoras

50



Cuadernos
de investigación

INEE

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación
México

Práctica docente en educación básica y media superior

Análisis de autorreportes de la
Evaluación del Desempeño 2015



Práctica docente en educación básica y media superior

Análisis de autorreportes de la
Evaluación del Desempeño 2015

Yolanda E. Leyva Barajas
Moramay Guerra García
Coordinadoras

Cuaderno
de investigación

50

Práctica docente en educación básica y media superior.
Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015
Primera edición, 2019

Coordinadoras

Yolanda E. Leyva Barajas
Moramay Guerra García

Investigación documental

Rosa Margarita León Manffer

Colaboradores

Mirna Mónica Santamaría Barreto, Blanca Deny Jiménez Arteaga,
Claudia Elin Garduño Néstor, Elvia Ortega Soriano, Susana Quinto Simón,
María Adriana Dander Flores, Alan Eduardo López Alcántara, Jorge Luis
Lavín García, Olivia García de León Rodríguez, Karina Delgado Añorve,
Diego Ilinich Matus Ortega y Ulises Sandoval Velázquez.

D.R. © Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes,
Alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México.

Corrección de estilo

Edna Erika Morales Zapata
Carlos Garduño González

Formación

Heidi Puon Sánchez

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Consulte el catálogo de publicaciones en línea: www.inee.edu.mx

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto
y de cada página de esta obra son propiedad del INEE. Se autoriza su
reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico
para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Leyva, Y., y Guerra, M. (Coords.) (2019). *Práctica docente en educación
básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación
del Desempeño 2015*. México: INEE.



Índice

Introducción	7
Capítulo 1. Marco teórico	9
Práctica docente: definición y estudios antecedentes	9
Evaluación de la práctica docente	10
Estudios antecedentes sobre la evaluación de la práctica docente	14
Evaluación del Desempeño 2015 en México	15
Capítulo 2. Enfoque metodológico	19
Características del Expediente de Evidencias de Enseñanza y de la Planeación Didáctica Argumentada... ..	19
Pregunta de investigación	21
Método	21
Características generales de las submuestras	23
Capítulo 3. Hallazgos	25
Educación básica.....	26
¿Qué características del contexto y de los alumnos consideran los docentes que influyen sobre el aprendizaje?	26
¿Qué características tienen las actividades que realizan los docentes para promover los aprendizajes? ...	38
¿Qué características tienen las reflexiones realizadas por los docentes respecto a su práctica?	50
Educación media superior.....	52
¿Qué características del contexto y de los alumnos consideran los docentes que influyen sobre el aprendizaje?	53
¿Qué características tienen las actividades que realizan los docentes para promover aprendizajes?	58
¿Qué características tienen las reflexiones realizadas por los docentes respecto a su práctica?	62
Conclusiones.....	63
Referencias	68



Introducción

En diversos estudios y experiencias se ha evidenciado que el elemento que mejor explica el logro de los estudiantes es el desempeño del docente en el aula, tanto a nivel particular como de los sistemas educativos en general (Barber y Mourshed, 2008). Por ello, un elemento sustantivo en la mejora de la calidad educativa es el fortalecimiento y la profesionalización de la labor docente, sin que esto signifique soslayar la problemática asociada a la diversidad de condiciones materiales, institucionales y socioeconómicas en las que los profesores se desempeñan. Es claro que la práctica docente debe ser fortalecida como parte del proceso de transformación de los sistemas educativos. Para generar acciones eficientes, eficaces y factibles que contribuyan a dicho fortalecimiento, la evaluación es una herramienta valiosa para conocer cómo y en qué condiciones desarrollan los docentes su práctica profesional cotidiana.

Dado que la práctica docente es inherentemente compleja, multidimensional, dinámica, altamente interdependiente de contextos temporales, sociales y culturales y comprende un amplio rango de conocimientos, habilidades, actitudes, disposiciones, prácticas, así como trabajo fuera del aula con las familias de los alumnos y colegas, son necesarias múltiples medidas para capturar las diferentes cualidades implicadas en ella (Martínez, Schweig y Goldschmidt, 2016). Isoré (2010), quien realizó una revisión de las prácticas de evaluación docente en los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), señala que la recopilación de evidencia de la práctica docente por medio de múltiples fuentes proporciona mayor equidad y rigurosidad al proceso de evaluación. Por ello, en la primera Evaluación del Desempeño realizada en México en 2015, en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD) —experiencia inédita en la evaluación a gran escala en el país—, se empleó un modelo de evaluación que no se limitó a un solo método, y que incluyó instrumentos que exploraron distintos ámbitos de la docencia, presentes en los perfiles que conforman el Marco General de una Educación de Calidad (LGSPD, art. 4, fracción XVII).

El modelo de evaluación se diseñó considerando su factibilidad en función del volumen de docentes en servicio en la educación pública, su dispersión geográfica, la variedad de contextos en los que se desempeñan, la falta de una cultura de la evaluación y de documentación de la práctica, la carencia de personal capacitado como evaluador, así como la periodicidad de las evaluaciones dispuesta en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Al tomar en cuenta estas condiciones, el Modelo de Evaluación 2015 incluyó cuatro instrumentos; dos de ellos, la Planeación Didáctica Argumentada (PDA) y el Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE), guiaron al sustentante —por medio de tareas o preguntas— en la construcción de una narrativa o autorreporte, en el cual debía remitirse a conocimientos y habilidades relacionados con la práctica y el contexto en el que se desarrolla. Debido a las dificultades de incorporar la observación en el aula como parte del modelo, este tipo de instrumentos permitió obtener evidencias indirectas de la práctica docente, y representó un primer paso en la promoción de habilidades que son sustantivas para transitar a otras estrategias de evaluación de reconocido potencial formativo, como el portafolio de evidencias.

En este primer proceso de Evaluación del Desempeño participaron 134 285 sustentantes: 103 723 docentes de educación básica (EB), 27 546 docentes de educación media superior (EMS), y 3 016 directores de EB (INEE, 2017a). De esta experiencia se derivó información valiosa que se podría aprovechar, en lo inmediato, en la mejora de los procesos de evaluación y, a mediano plazo, en la revisión de las políticas que los impulsan.

La ley establece como parte de las atribuciones del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizar y promover estudios e investigaciones destinados al desarrollo teórico, metodológico y técnico de la evaluación educativa, y al uso de los resultados (INEE, 2013, art. 27, fracción XIV). En este sentido, el Instituto analizó una muestra de 422 autorreportes derivados de la Evaluación del Desempeño 2015, elaborados por 211 docentes de preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, educación especial, Educación Física, así como por docentes de EMS de diferentes subsistemas y tipos de servicio. El estudio fue exploratorio, de corte cualitativo, y se empleó una técnica de análisis de contenido en la que, de forma inductiva, se construyeron categorías y códigos para indagar elementos del contexto que, a decir de los profesores, influyen sobre el aprendizaje, además de las actividades que refirieron para promover los aprendizajes y las reflexiones que plasmaron respecto a su práctica.

El análisis ofreció información en dos sentidos: por una parte, permitió aproximarse, desde la mirada de los docentes, a las condiciones en las que laboran, las características de sus alumnos, y a elementos relativos a las acciones sustantivas de su práctica, como la planeación de actividades con base en un diagnóstico y el currículo, su intervención y la reflexión posterior a esta última. Debido a que los autorreportes provienen de un proceso de evaluación de alto impacto, es factible esperar el efecto de deseabilidad social en la información que los docentes decidieron comunicar en relación con su práctica, circunstancia que pudo derivar en la omisión de acciones que juzgaron como irrelevantes o no pertinentes en un contexto evaluativo, o bien en la reiteración de acciones que, desde su perspectiva, constituyen lo mejor de su práctica. En este sentido, las narrativas proporcionaron elementos sobre la interpretación de los docentes en relación con los referentes de su práctica y del contexto en que se desempeñan.

Por otra parte, dado que desde el punto de vista de los profesores los autorreportes responden a lo solicitado por los instrumentos, su análisis permitió identificar la información que los instrumentos recuperan sobre el quehacer docente y reconocer áreas de oportunidad para la mejora del propio modelo de evaluación.

El reporte se organiza en los siguientes apartados:

- I. Marco teórico. Se presentan, a modo de antecedentes: información conceptual sobre la práctica docente, la evaluación de ésta e información sobre el proceso de evaluación en el que se elaboraron los autorreportes analizados.
- II. Enfoque metodológico. Se explican las fases del estudio, las características de la población y la descripción de la muestra de los autorreportes analizados.
- III. Principales hallazgos. En este apartado se describen los resultados más sobresalientes derivados del análisis de los autorreportes de los docentes.
- IV. Conclusiones. Se destacan elementos comunes identificados en el estudio por tipo educativo (EB y EMS), y se reflexiona respecto al fortalecimiento de la práctica docente por medio de la formación continua y la mejora de los instrumentos de evaluación.

PRÁCTICA DOCENTE: DEFINICIÓN Y ESTUDIOS ANTECEDENTES

La literatura especializada presenta diversas definiciones de la práctica docente; en este estudio se consideraron sólo las que están relacionadas con la enseñanza por ser una función sustantiva de la docencia. De acuerdo con Martínez Rizo (2012), la práctica docente denota un conjunto de actividades que los profesores llevan a cabo como parte de su trabajo en el aula —o en relación directa con él— para el alcance de propósitos de aprendizaje. Para De Lella (1999) la práctica docente se define como la acción que el profesor desarrolla en el aula primordialmente dirigida a la enseñanza. García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008, p. 4) 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”.

Para analizar la práctica docente se consideran tres dimensiones interrelacionadas, interdependientes y recursivas: el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; la interacción educativa dentro del aula, y la reflexión sobre los resultados alcanzados (García-Cabrero *et al.*, 2008, p. 5), que se pueden relacionar con tres momentos. El primero incluye las acciones que realiza el docente antes de su intervención didáctica, como el diagnóstico, la planeación de la enseñanza y las expectativas de los resultados que pretende alcanzar. El segundo constituye la intervención que realiza el docente en el interior del aula, así como la interacción que se da entre él y sus alumnos durante las actividades de enseñanza y de aprendizaje. El tercero, finalmente, corresponde a la reflexión sobre los resultados alcanzados y el desarrollo de su práctica durante los primeros dos momentos (Zabala, 2002; García-Cabrero *et al.*, 2008).

El primer momento, la planeación didáctica, involucra el establecimiento de un propósito de enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección o elaboración de materiales de apoyo, la delimitación de experiencias de aprendizaje y su evaluación. Los elementos de la planeación se concretan con el segundo momento, la intervención didáctica, durante la cual las acciones planeadas pueden ser modificadas debido a la imprevisibilidad de las respuestas de los estudiantes o bien a la ocurrencia simultánea de situaciones que estén fuera del control de los docentes. Se ha reportado que los “buenos” profesores son flexibles en sus planeaciones, están dispuestos a realizar ajustes para atender las necesidades e intereses de los estudiantes y consideran relevante hacer partícipes a los alumnos en su planeación, debido a que los impulsan a involucrarse y a comprometerse con las actividades (Loredó, García y Cobo, 2017). En este momento concurren diversas habilidades que los docentes deben gestionar para lograr la meta establecida, por ejemplo: coordinar actividades; monitorear las posibilidades de aprendizaje; proporcionar apoyos para el aprendizaje cuando se requieran; favorecer un clima social que permita la comunicación, el respeto y el apoyo emocional entre los estudiantes, y administrar el tiempo de la clase.

Finalmente, el tercer momento, el análisis de la práctica docente, involucra los juicios que los profesores hacen a su propia actuación, principalmente por medio del reconocimiento de los logros del aprendizaje, las transformaciones surgidas en los estudiantes y en el docente mismo, la satisfacción de las expectativas, y la detección de aspectos a mejorar de su práctica (García, Loredó, Luna, y Rueda, 2014, p. 31).

Las acciones que el docente realiza durante su práctica y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes son permeados por diversos factores presentes en el contexto en el que la práctica tiene lugar, como las condiciones laborales de los docentes; la gestión y organización escolar; el mobiliario, equipamiento y materiales de la escuela; la infraestructura del plantel, y el entorno escolar. Jornet, González-Such y Sánchez-Delgado (2014) clasificaron dichos factores en cuatro niveles: 1) el salón de clases; 2) el contexto institucional (el centro escolar y el sistema educativo); 3) el contexto social inmediato o cercano (características de la población a la que atiende el profesorado), y 4) el contexto social mediato o lejano (características poblacionales, socioeconómicas y culturales de la comunidad o región en que se sitúa el centro escolar).

A su vez, Rueda, Canales, Leyva y Luna (2014) propusieron un modelo para analizar los factores contextuales de la práctica docente que abarca tres niveles: el nivel *macro* refiere a las condiciones y políticas nacionales orientadas a evaluar la práctica y el desempeño docente, incluye los lineamientos y la operación de regulación del sistema educativo; el nivel *meso* comprende las condiciones y políticas institucionales de evaluación docente, como las estrategias de valoración del desempeño que buscan elevar la calidad educativa en las escuelas; mientras que el nivel *micro* alude a las condiciones del salón de clase que afectan la práctica docente, por ejemplo, los elementos institucionales que inciden en la planeación, la gestión del aprendizaje y la reflexión posterior al trabajo del aula.

Un estudio internacional empleó este modelo dirigido a identificar prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia en universidades iberoamericanas. Los hallazgos señalaron que las políticas nacionales repercuten sobre los programas institucionales, los planes y programas de estudio y las condiciones laborales de los docentes. En el nivel meso se identificó que los programas de formación y evaluación, en algunos casos, no han sido aprovechados o implementados; se distinguió el impacto de las condiciones de contratación de los docentes sobre la carga de horas de clase, su dedicación a las actividades o el estatus del profesor dentro del plantel, y se evidenció una pobre participación del profesorado en la construcción del desarrollo curricular, así como en la discusión de temas que favorezcan su función. En relación con la infraestructura se resaltó la necesidad de mejorar las condiciones físicas y de equipamiento de las aulas, los equipos de cómputo y los acervos bibliográficos. En el nivel micro, en general, se señaló que las aulas y otros espacios no se encuentran en las condiciones óptimas de mantenimiento e higiene, además de que la proporción entre alumnos, profesores y tamaño de los espacios no es la adecuada para un funcionamiento eficaz. Sobre las características de los alumnos y los grupos, se concluyó que factores como las condiciones socioculturales, la procedencia escolar, la ubicación geográfica y el nivel académico de los padres repercuten en el ingreso, el desempeño y la permanencia de los alumnos en la institución (Cárdenas y Rueda, 2016).

EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Felipe Martínez Rizo (2012) realizó un recuento de los procedimientos más comunes para el estudio de las prácticas docentes. El autor establece una primera categoría que incluye los

procedimientos en los que se recaba información dada por los actores educativos, como pueden ser los maestros, los directores o supervisores, los alumnos o los padres de familia; los instrumentos que suelen emplearse son los cuestionarios, las escalas y los autorreportes en diversas variantes como bitácoras, diarios y viñetas. La segunda categoría considera los procedimientos en los que se reúne información por medio de la observación de situaciones pedagógicas con el apoyo de escalas, técnicas de registro, poscodificación o técnicas cualitativas, ya sea de manera directa o indirecta, a través de grabaciones en video. La última categoría incluye los procedimientos que recopilan información a partir del análisis de productos de las prácticas docentes, entre los cuales se encuentran las planeaciones de clase, los cuadernos de los estudiantes, los exámenes aplicados o tareas encomendadas. El análisis de las tareas (indicaciones de los profesores para que los alumnos las lleven a cabo) y el portafolio se han empleado como herramientas y evidencias para valorar la práctica de los docentes.

Pese a la heterogeneidad de funciones y competencias que están asociadas al desempeño docente, el punto de partida de todo proceso de evaluación de la docencia es el propósito con el que ésta se realiza, el uso de los resultados y una definición precisa del objeto a evaluar (el desempeño que se espera del docente), así como del referente de evaluación contra el que se contrastarán las mediciones/observaciones. La definición de la buena docencia requiere acordar y explicitar qué sabe y qué hace el maestro que logra una enseñanza de calidad. Al respecto, Vaillant (2004), Meckes (2013), Vázquez, Cordero y Leyva (2014), OREALC-UNESCO (2012) y Donaldson y Papay (2014) coinciden en que el perfil explícito de un educador de calidad debe servir como marco común para: orientar al docente sobre el desempeño que se espera que debe mostrar en su práctica, socializar entre los usuarios de la educación las tareas que se esperan del profesor, guiar decisiones fundamentadas respecto a procesos de formación, facilitar la articulación de políticas de formación docente, inicial y continua, y constituir un punto de partida para evaluar el desempeño.

Estos marcos de referencia se han denominado como “marco de la enseñanza”, “marco de la buena enseñanza”, “estándares de desempeño docente” o “perfil docente”; en todos los casos se trata de un documento que define los conocimientos y habilidades clave, las tareas, así como los niveles de competencia del docente en el desempeño de las funciones que se esperan de él. Entre sus ventajas, destaca que se fundamentan en el modelo educativo que corresponda a cada país; muestran de forma explícita los principios, valores y expectativas éticas y sociales, por ejemplo, inclusión, equidad, diversidad, ciudadanía; son producto de discusiones de lo que constituye la enseñanza y se deben diseñar en cooperación con todos los actores de la educación, en particular, con los mismos profesionales; se someten a validación social y a revisión periódica para garantizar su pertinencia respecto a los planes de estudio y su vigencia conceptual y metodológica (Donaldson y Papay, 2014). Para una mejor ilustración de los marcos y su proceso de construcción, se recomienda la lectura de los principios del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, los estándares de certificación del National Board for Professional Teaching Standards, los del Australian Institute for Teaching and School Leadership, y los del General Teaching Council for Northern Ireland, así como los trabajos del Centro de Medición MIDE UC en Chile.

Los marcos de la “buena enseñanza” agrupan rasgos de la práctica docente bajo ciertos criterios, por ejemplo, en “ámbitos de la enseñanza” como el marco australiano; “aspectos de la enseñanza” que se relacionan con el aprendizaje, como el marco de Estados Unidos, o “dominios del ejercicio docente”, como los marcos de Chile y Perú (tabla 1.1).

Tabla 1.1 Aspectos de la práctica docente evaluados por país

País	¿Qué evalúan?
Inglaterra	Los estándares consideran dos áreas interrelacionadas: la primera enfocada en la enseñanza, la cual comprende las capacidades del docente para promover el progreso y el logro de los alumnos, de establecer ambientes estimulantes que los motiven y reten, de estructurar clases efectivas y adaptadas a las necesidades de los alumnos, de establecer relaciones profesionales con colegas y padres de familia, y el conocimiento que debe tener sobre su asignatura y el currículum. La segunda área alude a la conducta ética y las actitudes que debe mostrar un docente en su desempeño, a fin de asegurar el respeto a los derechos de los alumnos, a su dignidad, pensamiento y creencias.
Australia	La organización de los estándares es parsimoniosa y se agrupan en tres ámbitos de la enseñanza: el conocimiento profesional, la práctica profesional y el compromiso profesional.
Estados Unidos (National Board for Professional Teaching Standards)	Se estructura a partir de cuatro supuestos: 1) el docente está comprometido con los estudiantes y su aprendizaje, 2) conoce sobre el contenido a enseñar y cómo enseñarlo a los estudiantes, 3) es responsable en la gestión y el seguimiento del aprendizaje del estudiante y 4) analiza sistemáticamente sobre sus prácticas y aprende de su experiencia.
Canadá	Los aspectos que se evalúan son: compromiso con los estudiantes y su aprendizaje, conocimientos profesionales, práctica profesional, liderazgo en comunidades de aprendizaje y formación profesional continua.
Singapur	El modelo de competencias para la enseñanza de Singapur consiste en una competencia básica, que es nutrir al niño en su totalidad, y en otras cuatro competencias principales: cultivando conocimiento, ganar corazones y mentes, trabajar con otros, y conociéndose a uno mismo y a los demás.
Chile	Los dominios hacen referencia a aspectos del ciclo total del proceso de enseñanza-aprendizaje: i) preparación de la enseñanza, ii) creación de un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes, iii) enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y iv) responsabilidades profesionales.
Perú	Los dominios del ejercicio docente se organizan bajo la lógica de su proceso: preparación para el aprendizaje de los estudiantes, enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad y desarrollo de la profesionalidad y la identidad docentes.

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida en *Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies* (2011; Inglaterra), *National Professional Standards for Teachers* (2012; Australia), *National Board for Professional Teaching Standards* (2016; Estados Unidos), *Foundations of Professional Practice* (2012; Canadá), *Using competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore* (2010), *Marco para la Buena Enseñanza* (2008; Chile) y *Marco de Buen Desempeño Docente* (2012; Perú).

Cuando se tiene definido el objeto de evaluación, así como los referentes con los que se contrastarán los resultados de la evaluación, se seleccionan los métodos de recolección de información. Estudios como los de Darling-Hammond y Sclan (1992), Peterson (2000) y Morduchowicz (2011) (citados en Martínez Rizo, 2016) sugieren que no existe “el mejor enfoque” para evaluar la docencia. Al respecto, los sistemas educativos que tienen experiencia en la evaluación de la docencia han recomendado utilizar múltiples métodos o sistemas integrales para evaluar a los docentes de tal manera que se aporten perspectivas complementarias sobre diversos aspectos de su desempeño, por ejemplo, en 2007 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizó un estudio en el cual se comparó información de 50 países de América y Europa, y se identificó que la mayoría de los sistemas de evaluación del desempeño docente emplea la combinación de diferentes fuentes de evidencia para tomar decisiones acerca del nivel de desempeño alcanzado.

En 2011 el gobierno de Estados Unidos acordó usar múltiples medidas que reflejen la complejidad de la evaluación docente; destaca que en sus argumentos se señaló que “las pruebas

estandarizadas no capturan todas las cualidades más finas del éxito de la enseñanza” (Duncan, 2012, citado en Martínez *et al.*, 2016, p. 738); esto concuerda con las recomendaciones de la Fundación Bill y Melinda Gates, y con la experiencia relatada en los Informes Técnicos MIDE UC sobre Modelos de Evaluación Docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar (García, 2014).

En su obra, Goe, Bell y Little (2008) proporcionan ejemplos de estudios que son representativos de la discusión de elementos técnicos de diferentes mediciones, incluyendo análisis de confiabilidad y de validez, temas metodológicos y las consideraciones que implica el uso de cada método de medición. Por ejemplo, Holtzapple (2003) examinó la validez del puntaje resultado de la evaluación de docentes (adaptado como Marco para la Enseñanza) en comparación con las evaluaciones exhaustivas de los directores basadas en observaciones y análisis de portafolios, así como con los resultados de los estudiantes bajo el modelo de valor agregado; Le, Stecher, Lockwood, Hamilton, Robyn, Williams, Ryan, Kerr, Martínez y Klein (2006) han informado sobre el estudio Mosaik II, que analiza las relaciones entre las prácticas que corresponden a los nuevos enfoques de instrucción (*reform-oriented instructional practices*) y los resultados de los estudiantes en matemáticas y ciencias, utilizando múltiples medidas como encuestas de maestros, diarios de clase, viñetas estructuradas, observaciones en el aula y entrevistas. Por su parte, Wilkerson, Manatt, Rogers y Maughan (2000) compararon los puntajes del desempeño docente provenientes de evaluaciones realizadas por el director, las calificaciones de los estudiantes y las autoevaluaciones de los docentes; además, examinaron cuáles se relacionaban más fuertemente con los logros de los estudiantes.

Entre los métodos de evaluación docente que aportan información sobre las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza en el aula, Goe *et al.* (2008) destacan la observación de clase, el análisis de artefactos instruccionales, el portafolio, el autorreporte del docente, la encuesta a estudiantes y el modelo de valor agregado. Entre los artefactos u objetos que pueden ser analizados se encuentran las planeaciones, las tareas del docente, las evaluaciones, las rúbricas de calificación y el trabajo de los estudiantes (Martínez Rizo, 2012), que son evidencias que el profesor selecciona como muestra del trabajo generado por los estudiantes y por él mismo. De acuerdo con los objetivos, la evidencia puede ser juzgada con diferentes criterios: rigor, autenticidad, demanda intelectual, alineación a estándares y claridad, entre otros. Su recopilación y análisis es factible por su economía en recursos como tiempo y especialistas. Además, es una muestra de lo que el docente está acostumbrado a hacer cotidianamente en su trabajo, por lo que no implica un desgaste adicional (Goe *et al.*, 2008).

Un ejemplo de trabajo sobre artefactos es el del National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST), que ha desarrollado un protocolo útil para evaluar la calidad de la instrucción en el aula y proporcionar retroalimentación a los docentes para propósitos de desarrollo profesional. Una de las líneas de interés en este trabajo consiste en determinar el número ideal de tareas que deben recopilarse para maximizar la precisión de los puntajes y minimizar, a la vez, la cantidad de tiempo y esfuerzo que el docente debe invertir en resolverlas.

No obstante que se cuente con instrumentos formales, válidos y confiables que permitan valorar las evidencias del trabajo docente en clase, Goe *et al.* (2008) recomiendan tener la precaución de contar con criterios precisos a fin de preservar la validez de los instrumentos para evaluar este tipo de evidencias. Se requiere entrenamiento y calibración de los evaluadores, así como conocimiento de la materia que se esté evaluando.

ESTUDIOS ANTECEDENTES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) tiene el objetivo de proporcionar información válida, relevante y comparable sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje en escuelas de diversos países, además de ofrecer información útil a los tomadores de decisiones para que revisen y definan políticas educativas dirigidas al desarrollo de una profesión docente de calidad y la creación de las condiciones adecuadas para una enseñanza y un aprendizaje eficaces. Este estudio parte de la premisa de que la calidad del profesorado es uno de los factores que más influyen en el aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, por lo que apoyar y fortalecer una profesión docente de calidad debe ser una prioridad de cualquier sociedad, y para conseguir este objetivo es fundamental conocer el ambiente de aprendizaje de los centros y las condiciones de trabajo del profesorado (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014, p. 7).

El estudio tiene dos vertientes, la primera consiste en una encuesta que pretende identificar las condiciones laborales de los docentes y las características de los ambientes de enseñanza en las escuelas; participan 24 países de los cuatro continentes, la mayoría miembros de la OCDE; tanto las escuelas como los maestros son seleccionados al azar para formar parte de este estudio. La segunda vertiente es TALIS Video Study (TVS), la cual se encuentra en proceso y es una primera edición; pretende identificar, mediante evidencias directas de la práctica docente como la videograbación de clase y la colección de artefactos, las similitudes y diferencias en las prácticas docentes de los ocho países participantes —entre ellos México—, así como determinar qué aspectos son los que caracterizan una buena enseñanza y conocer de qué manera las prácticas de ésta se relacionan con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito nacional se han documentado experiencias de evaluación de docentes generalmente ligadas a estímulos y promoción, por ejemplo, el programa de Carrera Magisterial, que inició en 1992 con el objetivo de establecer una estructura de incentivos para maestros y directores de acuerdo con su desempeño y el de sus alumnos. Para asignar estos incentivos se consideraron, entre otras cosas, la “preparación profesional” del docente, y el “aprovechamiento” (aprendizaje) de los alumnos. En 2009 las pruebas con las que se evaluaba este último factor se aplicaban a cerca de 390 000 maestros de educación básica (EB) (Martínez Rizo y Blanco, 2010, p. 12).

Adicionalmente, también se han realizado evaluaciones de menor alcance que identifican desempeños específicos de la práctica docente, como el estudio de Fernández, Tuset, Pérez y García (2013), en el que se encontraron diferencias en las prácticas de profesores de secundaria de distintos contextos socioeconómicos; por ejemplo, los docentes cuyos alumnos proceden de niveles socioeconómicos medio alto y alto dedicaron más tiempo a actividades que promueven el aprendizaje de habilidades y la reestructuración de conocimientos, además de manifestar con más frecuencia una valoración positiva de sus alumnos, a diferencia de las escuelas de contexto socioeconómico muy bajo, en las que el tiempo dedicado a las actividades es menor y en escasas ocasiones los docentes refieren una valoración positiva del trabajo académico de los alumnos.

También, respecto a la práctica docente en secundaria, se encuentra el trabajo de García-Valero (2011), quien identificó algunos obstáculos en la práctica docente para favorecer las competencias comunicativas en la asignatura de Español, conforme a lo previsto en el marco curricular. Estos obstáculos, según la investigadora, están asociados a ciertas prácticas y comportamientos en el docente, como la falta de planeación, el desconocimiento del objeto de estudio, la evaluación centrada en el mismo, la desvalorización del trabajo de los estudiantes, entre otros.

Reconoce también factores asociados a los alumnos y al contexto escolar que influyen en la práctica docente, tal es como la deserción, el desinterés, el ausentismo y la suspensión de labores.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO 2015 EN MÉXICO

Entre los esfuerzos más recientes y significativos para el fortalecimiento y la profesionalización de la práctica docente en México destaca la creación de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) de docentes y del personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica, tanto de EB como de educación media superior (EMS). Dichos perfiles siguen la lógica de los marcos para la buena enseñanza que se han desarrollado en diversos países, constituyéndose como referentes para la definición de las buenas prácticas docentes, con el propósito de orientar la formación inicial y continua, así como para la evaluación y la definición de la trayectoria profesional docente desde el ingreso, la promoción en la función y a otras funciones, la permanencia y el reconocimiento.

El proceso de construcción de estos perfiles siguió dos rutas. En EB participaron docentes frente a grupo, directores de escuelas, supervisores, jefes de sector, asesores técnicos pedagógicos (ATP), responsables de los niveles educativos y autoridades educativas locales (AEL), quienes a través de reuniones de trabajo generaron propuestas en cada entidad federativa aportando diversas perspectivas, experiencias y conocimiento de los profesionales de la educación. Por otro lado, en EMS participaron profesores, directores, representantes de autoridades educativas y de organismos descentralizados aportando sus conocimientos y experiencias acerca del quehacer docente en este tipo educativo.

En ambos casos los procesos de definición y construcción estuvieron acotados por el marco normativo derivado de la reforma educativa de 2013, y fueron conducidos por las autoridades educativas federales (AEF) y estatales responsables de cada tipo educativo, así como por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

Los perfiles agrupan en dimensiones los conocimientos y las habilidades que debe tener un docente para el desarrollo de su práctica, y están diferenciados por tipo educativo. En la tabla 1.2 se presentan las dimensiones de los perfiles que orientaron la evaluación realizada en 2015.

Estos perfiles fueron un referente para la Evaluación del Desempeño docente que se llevó a cabo en 2015; a partir de ellos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) tuvo la atribución de proponer el modelo de evaluación. El diseño de éste debía considerar su factibilidad basándose en el volumen de docentes que trabajan en la educación pública, su dispersión a lo largo del territorio nacional, la diversidad de sus contextos y recursos a su alcance, la periodicidad de las evaluaciones establecida en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la falta de personal capacitado para fungir como evaluador, la carencia de una cultura de la evaluación y de la documentación de la práctica, además de los retos que supondría la coordinación entre autoridades e instituciones educativas. El modelo también debía responder a la tensión entre la evaluación estandarizada y una evaluación que considerara el contexto particular en el que los docentes laboran, debido a la relación intrínseca entre éste y la práctica. Si bien se consideró incluir a la observación en el aula por su capacidad para ofrecer evidencias directas de la práctica en ésta, las condiciones antes citadas la hicieron inviable. Esta condición y el interés de poder allegarse a la práctica docente por más de un método orillaron a que el modelo incluyera escalas e instrumentos de opción múltiple y de respuesta construida que ofrecieran evidencias indirectas de la práctica.

Tabla 1.2 Dimensiones de los perfiles de desempeño del Servicio Profesional Docente.
Ciclo escolar 2015-2016

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.

Fuente: elaboración propia con información tomada de los PPI para docentes y técnicos docentes en EB y EMS, ciclo 2015-2016.

* En EB se cuenta con tres perfiles generales por nivel (preescolar, primaria y secundaria), y perfiles por tipo de servicio, nivel o modelo educativo. En EMS se cuenta con cinco perfiles, uno por campo disciplinar.

El modelo consistió en cuatro etapas:

1. Informe de Cumplimiento de Responsabilidades.
2. Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE).
3. Examen de Conocimientos y Competencias Didácticas que Favorecen el Aprendizaje de los Alumnos.
4. Planeación Didáctica Argumentada (PDA).

El EEE y la PDA son instrumentos de respuesta construida que contienen artefactos que pueden ser analizados: las evidencias de la práctica docente y la planeación. También solicitan al docente que presente una narrativa en la que describa elementos de su planeación e intervención y los fundamente, generando autorreportes de su práctica. El EEE recupera algunos elementos de la planeación, la intervención y la reflexión posterior a ésta, mientras que la PDA se centra en la planeación. La tabla 1.3 sintetiza algunas características del EEE y de la PDA.

Los ejes de análisis del estudio objeto de este reporte se relacionan con aspectos de las acciones sustantivas que conforman la práctica docente, y que son explorados, complementariamente, en los instrumentos: realizar un diagnóstico identificando los elementos del contexto que influyen en el aprendizaje; establecer, a partir de dicha planeación, actividades para promover el aprendizaje, y reflexionar, tras su intervención, sobre su práctica.

El proceso de calificación del EEE y de la PDA se llevó a cabo mediante rúbricas utilizadas por evaluadores certificados por el INEE, y se sustentó en una serie de criterios y protocolos técnicos (DOF, 2015a y 2015b) emitidos por el Instituto. Se establecieron cuatro niveles de desempeño (NI, NII, NIII y NIV) para calificar el EEE y la PDA, y, posteriormente, se integraron las calificaciones

obtenidas por el sustentante en cada uno de los instrumentos para integrar su calificación global, conforme a la cual se le ubicó en uno de los cuatro grupos de desempeño: Insuficiente, Suficiente, Bueno y Destacado, y en el caso de EMS, un nivel extra denominado Excelente.

Tabla 1.3 Características del Expediente de Evidencias de Enseñanza y de la Planeación Didáctica Argumentada

	Etapas 2. Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE)	Etapas 4. Planeación Didáctica Argumentada (PDA)
Propósito	Evaluar el resultado del análisis y la reflexión que el docente realiza a partir de una muestra de trabajos desarrollados por alumnos con diferente nivel de logro, argumentando las decisiones tomadas en el ejercicio de su función docente.	Evaluar la argumentación del docente, es decir, el análisis, la justificación y el sustento sobre las estrategias de intervención elegidas para desarrollar su planeación, así como la reflexión que hace sobre lo que espera que aprendan sus alumnos y la manera en que evaluará su aprendizaje.
Características	Instrumento de respuesta construida en el que se solicita al sustentante que elabore una respuesta a partir de un conjunto de tareas o preguntas. El docente presenta una muestra de los trabajos desarrollados por sus alumnos (dos de alto y dos de bajo desempeño) como evidencia de su práctica de enseñanza, a partir de los cuales elabora un texto de análisis al que se le denominó autorreporte.	Instrumento de respuesta construida en el que se solicita al sustentante que elabore una respuesta a partir de un conjunto de tareas o preguntas. Consiste en la elaboración de una planeación didáctica a partir de la cual el docente escribe una argumentación.
Calificación	Evaluadores certificados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) califican con rúbrica.	Evaluadores certificados por el INEE califican con rúbrica.
Proceso de aplicación	En línea, autoadministrable, desde cualquier equipo de cómputo con internet. Primero los docentes suben a una plataforma las muestras de trabajos elaborados por sus alumnos y posteriormente redactan el texto de análisis.	En sede asignada, en un tiempo estimado de cuatro horas, los docentes diseñan su planeación didáctica y posteriormente escriben su argumentación en el formato previsto en la plataforma en línea habilitada por la CNSPD.

Fuente: elaboración propia con información tomada de los documentos de Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos (EAMI) correspondientes a la Evaluación del Desempeño en educación básica y media superior, ciclo escolar 2015-2016.

Con base en el Plan a Mediano Plazo para la Evaluación del Servicio Profesional Docente (SPD) 2015-2020, se decidió convocar cada ciclo escolar a un grupo de profesores para ser evaluados, hasta completar la evaluación de 1 506 052 docentes en servicio (INEE, 2017b) en las escuelas públicas que brindan EB y EMS. En esta primera aplicación de la Evaluación del Desempeño participaron 134 285 docentes, de los cuales 103 723 pertenecen a EB y 27 546 a EMS (INEE, 2017a).

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 1.4. Cabe señalar que algunos de estos criterios fueron modificados en función de las condiciones de las entidades federativas y los subsistemas. También es necesario advertir que los resultados que se presentan en este reporte no son generalizables a los docentes de todos los posibles contextos del país, pues los criterios apuntaron a seleccionar profesores con las condiciones más favorables en cuanto a localización y servicios de las escuelas.

Tabla 1.4 Criterios de selección para el primer grupo de docentes evaluados

Educación básica	Educación media superior
<ul style="list-style-type: none"> • Que pertenecieran a escuelas de sostenimiento federal, federalizado y estatal. • Que laboraran en un centro escolar ubicado en una localidad con población igual o mayor a los 100 000 habitantes. • Que su edad estuviera entre los 30 y los 45 años. • Que tuvieran entre los 6 y los 20 años de antigüedad en el servicio docente. • Que su tipo de contratación fuera por plaza, por jornada o por hora-semana-mes. • Que contaran con nombramiento definitivo. • Podían ser de cualquier nivel de Carrera Magisterial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que pertenecieran a subsistemas de sostenimiento federal, estatal y descentralizado. • Que su edad estuviera entre los 30 y los 45 años. • Que tuvieran entre los 6 y los 20 años de antigüedad en el servicio docente. • Que su tipo de contratación fuera plaza de tiempo completo, tres cuartos de tiempo, medio tiempo o por hora-semana-mes. • Que contaran con nombramiento definitivo.

Fuente: INEE, 2017a.

Para analizar los autorreportes se eligió la metodología cualitativa debido a que ofrece tanto un enfoque de investigación (Guba y Lincoln, 1994) como un conjunto de técnicas y procedimientos que favorecen la búsqueda de los significados y perspectivas de los participantes (Sandín, 2003). En este estudio se empleó la técnica del análisis de contenido, en la que, a partir de documentos escritos como diarios, planes o, como en este caso, autorreportes, se categorizan datos verbales o de conducta para fines de clasificación (Delgado y Del Villar, 1994). Los datos pueden ser expresos o latentes y las unidades pueden ser frases, palabras o párrafos. Fernández (2002) menciona que es útil para examinar el contenido de las comunicaciones, describir tendencias y develar semejanzas en los argumentos de la comunicación escrita con el fin de identificar actitudes, creencias, deseos y valores de personas o grupos.

Para este estudio se eligió el análisis de contenido, ya que en las respuestas declaradas por los docentes evaluados en relación con el Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE) y la Planeación Didáctica Argumentada (PDA) se busca distinguir características de las actividades relativas a los tres momentos de la enseñanza —antes, durante y después de la acción didáctica— abordadas por los instrumentos.

Es importante señalar que, en términos generales, si bien los autorreportes elaborados por los docentes no son una evidencia directa de su desempeño, pueden ofrecer información de calidad sobre aspectos de las prácticas docentes, si se cuidan los elementos que aumentan el riesgo de sesgos por deseabilidad social (Martínez Rizo, 2016). Dado que los autorreportes analizados en este estudio fueron elaborados en un contexto de evaluación de alto impacto, es posible que los docentes hayan enfatizado aquellas prácticas que consideraron deseables y omitido las que no consideraron relevantes o pertinentes en el contexto de evaluación, no obstante, sus narrativas permiten reconocer elementos para aproximarse a la forma en la que interpretan los referentes y los relacionan con su práctica.

A fin de proporcionar una imagen general de los instrumentos que dieron origen a los autorreportes, en el siguiente apartado se describen las características del EEE y de la PDA, así como algunas particularidades de su aplicación.

CARACTERÍSTICAS DEL EXPEDIENTE DE EVIDENCIAS DE ENSEÑANZA Y DE LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA ARGUMENTADA

El EEE y la PDA son instrumentos de respuesta construida que, por medio de un conjunto de preguntas o tareas evaluativas, guiaron al docente en la construcción de una narrativa en la que debía remitirse a conocimientos y habilidades relacionados con su práctica y el contexto en el que ésta se desarrolla.

Para los diferentes niveles y tipos de servicio de educación básica (EB), las tareas evaluativas del EEE y de la PDA eran muy similares, aunque presentaban diferencias en algunos términos conforme al lenguaje del programa de estudios de cada nivel o tipo de servicio. La diferencia era más evidente al comparar las tareas evaluativas de EB y educación media superior (EMS) que, si bien exploraban los mismos ámbitos de la práctica conforme a los Perfiles establecidos, utilizaban términos propios del tipo educativo.

La aplicación de los instrumentos no fue simultánea, sino que se llevó a cabo en diferentes momentos y circunstancias: el EEE fue resuelto en línea desde cualquier equipo con acceso a internet, de junio a octubre de 2015, periodo en que se dispuso una plataforma para ese fin, mientras que la PDA se llevó a cabo en sede en noviembre del mismo año.

En EB el EEE contaba con 12 tareas evaluativas a partir de las cuales el docente redactaba una reflexión sobre su intervención en el aula, la cual debía apoyarse en evidencias del trabajo de dos estudiantes con diferente nivel de desempeño. Las tareas le solicitaban información sobre las características de sus alumnos y de su entorno asociadas al proceso de aprendizaje; que explicara acciones significativas sobre la planeación de sus actividades e intervención, así como una valoración de esta última a partir de los resultados obtenidos. En EMS este instrumento se conformaba por ocho tareas que le pedían características de los estudiantes y del contexto educativo, y que explicara algunas de sus acciones relativas a la planeación e intervención en el marco del modelo educativo por competencias, así como la valoración de su intervención. La narrativa debía apoyarse en evidencias del trabajo de cuatro estudiantes con diferente desempeño, y del material de apoyo empleado por los docentes. En ambos casos, para la selección e incorporación de las evidencias a la plataforma los profesores no tenían más restricción de tiempo que la propia disponibilidad en la plataforma, por lo que es factible que las evidencias seleccionadas fueron las que consideraron que mejor reflejaban su intervención. Por el contrario, para la elaboración del texto de análisis sobre las evidencias tenían un tiempo límite de cuatro horas.

La PDA planteó a los docentes la elaboración de una secuencia didáctica a partir de su conocimiento del currículo y del contexto en el que se encuentra su escuela. En EB este instrumento se componía de nueve tareas y en EMS de 10 tareas. En ambos niveles éstas referían a cinco rubros: descripción del contexto interno y externo de la escuela, diagnóstico del grupo, elaboración del plan de clase, así como una argumentación que fundamentara las estrategias de intervención y de evaluación propuestas. Las tareas no consideraban la implementación de la planeación.

La PDA se realizó en una sede de aplicación, bajo supervisión, con un límite de tiempo de tres horas en las que los sustentantes no pudieron consultar ningún documento de apoyo para su elaboración. Si bien estas condiciones distan de aquellas en las que planean los docentes de forma ordinaria, es factible suponer que para dar respuesta a las tareas recurrieron a sus referentes y conocimientos más próximos y arraigados.

Cabe señalar que, de acuerdo con el nivel educativo o tipo de servicio, se establecieron acotaciones respecto a las asignaturas o campos de conocimiento en torno a los cuales los docentes debían elaborar el EEE y la PDA. A los docentes de preescolar, primaria y telesecundaria se les solicitó que abordaran temas de lenguaje (Español) y Matemáticas; en educación especial podían abordar cualquier campo formativo o asignatura a partir de una adecuación didáctica; en Educación Física se solicitó una estrategia didáctica propia de la asignatura, y para secundaria y EMS el tema debía corresponder a la asignatura impartida por el docente.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El análisis de los autorreportes fue guiado por la siguiente pregunta: ¿qué características de la práctica docente se identifican por medio de las producciones elaboradas por los docentes que participaron en la Evaluación del Desempeño 2015?

Se consideraron como ejes de análisis los ámbitos de la práctica docente explorados por los instrumentos: a) el diagnóstico del contexto de la escuela/plantel y de sus alumnos, b) las actividades que refieren para promover los aprendizajes y c) la reflexión posterior a la intervención. De cada eje se derivó una pregunta específica, y en función de éstas se organizaron los hallazgos en la sección correspondiente.

- 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 los aprendizajes?
- 3) ¿Qué características tienen las reflexiones realizadas por los docentes respecto a su práctica?

MÉTODO

El estudio, como toda investigación cualitativa, no pretende generalizar sus hallazgos, ni asumirlos como representativos de una población, sino arribar a una exposición y comprensión de los mecanismos que explican ciertas conductas, creencias o acciones, en este caso, de los profesores en servicio.

Los autorreportes analizados provinieron de una muestra aleatoria de 16 847 producciones que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) solicitó a la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). El nivel corresponde a la calificación específica obtenida en el instrumento, mientras que el grupo de desempeño, a la calificación global obtenida en la evaluación. Se contó con autorreportes de todos los niveles de desempeño, lo que permitió observar un espectro amplio de respuestas, desde las más alejadas a lo que solicitaron las tareas evaluativas hasta las que lograban solventarlas en diferente medida, de acuerdo con la rúbrica de calificación empleada por los evaluadores. No obstante, no fue posible contar con producciones del grupo de desempeño Insuficiente, sólo pertenecieron a los grupos Suficiente, Bueno, Destacado y, en el caso de EMS, Excelente.

De la muestra enviada, se realizó una selección aleatoria de 600 casos de EB y 600 de EMS. Cabe señalar que un caso se conforma por los autorreportes elaborados por un docente en respuesta al EEE y a la PDA. A partir de esta muestra se derivaron las siguientes submuestras: preescolar, primaria, secundaria, telesecundaria, Educación Especial, Educación Física y educación media superior.

Una vez identificados los casos de cada submuestra, se realizó un cruce con la información de los sustentantes recopilada por medio del Cuestionario de Contexto para la Evaluación del Desempeño,¹ a fin de obtener información sobre la entidad en la que se desempeñan, antigüedad,

¹ Para el proceso de Evaluación del Desempeño se implementó un Cuestionario de Contexto que los docentes debían responder al realizar su registro.

sexo, niveles y grupos de desempeño,² así como asignatura, campo disciplinar o campo formativo. La distribución de estas variables permitió llevar a cabo una estrategia de estratificación para el análisis de las submuestras, de manera que las producciones que se revisaron consideraron los rasgos más representativos de éstas.

El equipo de analistas se integró con personal de la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos (DGEDD). Como primer paso, se seleccionaron cuatro autorreportes de EEE y cuatro de PDA, los cuales fueron revisados por todo el equipo de analistas, quienes de manera individual realizaron una segmentación temática, y posteriormente, en plenaria, discutieron y definieron los temas esenciales presentes en los autorreportes revisados. Posteriormente, cada analista realizó una codificación abierta que permitiera afinar los temas relevantes y se definieron como unidades de análisis frases o párrafos que reflejaran una idea completa. A través de discusiones en las que se identificaron convergencias y divergencias producto de la codificación abierta, se procedió a la definición de los códigos y las categorías, que se contrastaron en plenaria para definir una lista común de éstos, la cual se empleó en el análisis de ocho autorreportes diferentes, a fin de valorar su utilidad e identificar la necesidad de ajustar o de incorporar nuevos códigos. A partir de ello se ajustó la lista o libro de códigos y se acordó la definición de categorías y códigos. El resultado fue una segunda versión de la lista o libro de códigos conformado por tres categorías centrales, relacionadas con los ejes de análisis:

- 1) Diagnóstico, considerando elementos del contexto y características de los estudiantes, la cual contiene 10 categorías intermedias que aludían prioritariamente al contexto escolar, sociocultural, económico y a las características biológicas, psicológicas, físicas y familiares de los alumnos. Cada categoría tenía asociado un número variable de códigos, 71 en total.
- 2) Secuencia didáctica, estructurada por ocho categorías intermedias que aludían al enfoque de enseñanza, a los datos de presentación y objetivos instruccionales de la secuencia, a las estrategias de evaluación, entre otras. En total constó de 44 códigos.
- 3) Reflexión en y para la práctica docente, que como su nombre lo indica se conformó por dos categorías: reflexión en la práctica y reflexión para la práctica, con 9 códigos asociados.

Dicho libro orientó el proceso de lectura, segmentación y codificación del resto de los autorreportes, aunque el análisis siempre fue flexible, abierto a contingencias de los hallazgos, como es característico de los análisis inductivos. La codificación se realizó con el apoyo del programa Atlas TI versión 5.2. Se registró la relación entre códigos y la interpretación de las unidades de análisis de las narrativas empleando la herramienta MEMO del mismo programa. El análisis permitió identificar elementos recurrentes en las narrativas de los docentes de un mismo nivel o tipo de servicio.

Cuando la revisión de nuevos casos ya no proporcionó datos que ampliaran la información, se consideró que se había llegado a un punto de saturación (Glaser y Strauss, 1967) y que podía cesar la revisión de nuevos casos.

² La muestra aleatoria generada para el estudio no incorpora casos con desempeño Insuficiente, debido a que la muestra proporcionada no incluía sustentantes con dicho nivel.

Considerando la saturación³ de las categorías como resultado de la revisión, se analizaron 211 casos, esto es un total de 422 producciones de los docentes. De EB se revisaron 111 casos (222 producciones), que corresponden a sustentantes de 25 entidades federativas en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, además de docentes de telesecundaria, Educación Física y educación especial. En EMS se revisaron 100 casos (200 producciones) que corresponden a docentes de 27 entidades federativas, de 11 subsistemas y tipos de servicio.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS SUBMUESTRAS

En el estudio se revisaron casos de los tres niveles que considera la EB en México: preescolar, primaria y secundaria, y además se incluyeron casos de docentes de Educación Física (quienes pueden atender tanto a preescolar como a primaria y secundaria), así como de docentes de educación especial en los Centros de Atención Múltiple (CAM) o en Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y de telesecundaria, que es un tipo de servicio de secundaria. En total se revisaron 111 casos, de los cuales 18% son de preescolar, 31% de primaria, 23% de secundaria, 10% de telesecundaria, 9% de educación especial y 9% de Educación Física.

Los casos revisados de EB pertenecen a docentes provenientes de 25 entidades del país; 76% son mujeres y 24% son hombres; sus promedios de edad y de antigüedad en el servicio son de 39 y 12 años, respectivamente. De las escuelas donde laboran los docentes 67% son de sostenimiento federal, y 32%, estatal.

Respecto al grupo de desempeño alcanzado en la evaluación, 42% obtuvo nivel Suficiente; 43%, Bueno, y 14%, Destacado.

En la tabla 2.1 se presenta información general sobre los docentes de EB y de EMS que elaboraron los autorreportes analizados.

Tabla 2.1 Características generales de los docentes de educación básica y media superior que elaboraron los autorreportes analizados

Tipo educativo	Sexo %		Edad	Sostenimiento %		Años de experiencia	Grupo de desempeño*			
	M	H	Promedio en años	Federal	Estatal	Promedio en años	Suficiente	Bueno	Destacado	Excelente
EB N = 111	76	24	39	68	32	12	42	43	14	n.a.
EMS N = 100	49	51	41	47	53	15	58	37	4	1

Fuente: información tomada del Cuestionario de Contexto que los sustentantes respondieron como parte de su proceso de registro.
n.a.: no aplica.

* Para mayor información sobre los niveles de desempeño, ver http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2016/permanencia/Desempeno_Docentes_EMS.pdf

³ 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.

La EMS en México es impartida por diversos subsistemas y tipos de servicio con características específicas en cuanto a su tipo de sostenimiento, control administrativo, estructura, dimensión, organización, manera de operar y tipo de formación que imparten en función del modelo educativo: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. De este tipo educativo se revisaron 100 casos que provienen de los siguientes subsistemas: Dirección General del Bachillerato (DGB), Colegio de Bachilleres de Ciudad de México (COLBACH), Colegio de Bachilleres (COBACH), preparatorias estatales, Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECYTM), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYTE), incluyendo otros tipos de servicio, como el de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), telebachillerato estatal, Bachillerato Intercultural (BINTERCULTURAL) y Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI).

Los docentes de este nivel son egresados de diferentes carreras impartidas en instituciones de educación superior, las cuales están consideradas en el profesograma de la EMS, en función de su afinidad con las asignaturas del Marco Curricular Común (MCC).

De los 100 casos revisados, 51% corresponden a hombres y 49% a mujeres; los años de antigüedad en el servicio de los docentes oscila entre 1 y 36 años, mientras que el promedio de edad es de 41 años. Se incluyeron producciones de docentes de 27 entidades federativas y de 14 disciplinas correspondientes a los cinco campos disciplinares establecidos en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), esto es Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades, Comunicación y Matemáticas. Respecto de los grupos de desempeño, 49% de los casos revisados se encuentra en Suficiente, 32% en Bueno y 19% en Destacado.

3

Hallazgos

En esta sección se muestran los principales hallazgos del estudio de acuerdo con el tipo educativo, esto es, educación básica (EB) y educación media superior (EMS), destacando, principalmente, elementos comunes entre los niveles o tipos de servicio. Respecto a cada tipo educativo, la información se presenta conforme a las preguntas específicas, vinculadas a los ejes de análisis. En primera instancia se presentan los hallazgos relativos a las características del contexto y de los alumnos que los docentes refieren que influyen en el aprendizaje, en la cual se alude al aula y la escuela, las características de los estudiantes, de la familia y de la comunidad en la que se encuentra la escuela.

En segundo lugar se destacan características de las actividades que, de acuerdo con los docentes, están dirigidas a promover aprendizajes; aquí se alude a los referentes normativos y teóricos, la organización y actividades de la secuencia didáctica, los materiales educativos, la organización de los espacios y alumnos, la evaluación del aprendizaje y la retroalimentación. Finalmente, se distinguen elementos presentes en las reflexiones escritas por los docentes respecto a su propia práctica, en los que se recuperan las fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades de formación mencionadas por los sustentantes.

Con la finalidad de ilustrar la información planteada, se incluyen fragmentos de las producciones de los profesores; estos extractos tienen asignado un código compuesto, en primer lugar, por las letras DOC, que indican que se trata de un docente, seguidas del nivel, tipo de servicio, subsistema o asignatura, y finalmente, las siglas de la entidad en la que se desempeña el docente (tabla 3.1).

Tabla 3.1 Abreviaturas de las entidades federativas

AG	Aguascalientes	MO	Morelos
BC	Baja California	NY	Nayarit
BS	Baja California Sur	NL	Nuevo León
CP	Campeche	OX	Oaxaca
CO	Coahuila	PU	Puebla
CL	Colima	QT	Querétaro
CS	Chiapas	QR	Quintana Roo
CH	Chihuahua	SL	San Luis Potosí
CM	Ciudad de México	SI	Sinaloa
DG	Durango	SO	Sonora
GT	Guanajuato	TB	Tabasco
GR	Guerrero	TM	Tamaulipas
HG	Hidalgo	TX	Tlaxcala
JL	Jalisco	VZ	Veracruz
MX	México	YU	Yucatán
MI	Michoacán	ZT	Zacatecas
		NAL	Nacional

Educación básica

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO Y DE LOS ALUMNOS CONSIDERAN LOS DOCENTES QUE INFLUYEN SOBRE EL APRENDIZAJE?

En relación con esta pregunta, se encontró que las características a las que aluden los docentes pertenecen a tres ámbitos del contexto: el aula y el centro escolar, la familia y la comunidad. Estos ámbitos son interdependientes, por lo que las características de la comunidad (por ejemplo, su oferta laboral y características socioculturales) inciden en las del aula y el centro escolar, así como en las familias. De igual forma, las condiciones de las familias se reflejan en las características de los alumnos. Sin omitir esta interinfluencia, para fines de organización de la información, se agrupan las características del contexto mencionadas por los docentes en aula y centro escolar, familia y comunidad.

Aula y centro escolar

Respecto al entorno o sistema que enmarca de manera inmediata la labor de los docentes, éstos mencionan la infraestructura y el equipamiento de las aulas en particular, y de la escuela en general. De manera común aluden a aulas, sanitarios y patio, pero por nivel educativo se observan algunas características particulares; por ejemplo, los docentes de preescolar además señalan la presencia de biblioteca, área de juegos y en algunos casos cocina, lo que les permite brindar servicio de comida a sus alumnos. Destaca que los docentes de este nivel son enfáticos en aquellas condiciones de la infraestructura que pueden resultar peligrosas para los pequeños, como la falta de una barda perimetral, la existencia de fauna nociva dentro o en las inmediaciones de la escuela, o elementos de riesgo derivados de un deficiente mantenimiento de las instalaciones.

El plantel tiene varios desniveles y está cerca de un arroyo donde no hay barda perimetral sólo malla en malas condiciones, hay muchos escalones por todo el plantel y varias grietas en las aulas, por donde está cimentada la estructura. Constantemente hay plagas de alacranes y cien pies [DOC_PREESCOLAR_JL].

Por su parte, los docentes de primaria no refieren la presencia de juegos en las escuelas y en raras ocasiones mencionan contar con cocina, pero incorporan en sus descripciones la presencia de otros espacios escolares, como la sala de usos múltiples, oficinas, almacenes, cisterna, tienda, aula de medios, biblioteca, jardineras, áreas verdes, cancha deportiva y talleres. Algunos docentes indican la presencia de un espacio destinado a Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER) dentro de las instalaciones, aunque en muy pocas ocasiones se indica que el establecimiento cuenta con adaptaciones para niños con alguna discapacidad. En secundaria los docentes adicionalmente mencionan laboratorios y talleres, en ocasiones gimnasios y salas de maestros. Al igual que en preescolar, los docentes de primaria y secundaria aluden constantemente a que enfrentan la falta de mantenimiento de las instalaciones, así como la carencia o insuficiencia de algunos espacios escolares, por ejemplo, sanitarios, laboratorios e incluso aulas adecuadas para la cantidad de alumnos por grupo, lo que limita o dificulta las actividades educativas, así como la atención y el desempeño de los estudiantes.

La escuela secundaria cuenta con 12 aulas donde los alumnos toman clases de manera permanente, con baños de hombres y mujeres, cada uno con cuatro tazas sanitarias y cuatro mingitorios para una población estudiantil de 546 alumnos. Se cuenta con un

patio cívico que es usado para múltiples actividades, además de un aula de computación que fue adaptada para usarla como mini biblioteca escolar, cuenta con poco acervo bibliográfico lo cual impacta de manera determinante, pues no existen muchas opciones de consulta dentro de la escuela. No se cuenta con canchas deportivas, lo que reduce el espacio en donde los alumnos puedan realizar actividades de campo, ni con laboratorio escolar por lo que las prácticas de laboratorio tienen que ser diseñadas para que puedan realizarse en el aula de clase sin el manejo de sustancias peligrosas o usando material casero de manejo seguro para los alumnos [DOC_SECUNDARIA_CO].

Es importante señalar que la mayoría de los docentes de preescolar, primaria y secundaria cuyos autorreportes fueron analizados se encuentra en zonas urbanas que cuentan primordialmente con servicios de agua, luz y teléfono. En menor proporción se analizaron producciones de profesores que desarrollan su labor en zonas rurales, porque se estableció como criterio de selección de los docentes convocados que laboraran en comunidades de más de 100 000 habitantes. No obstante, esta relación se invierte en los casos analizados de telesecundaria, que es un tipo de servicio dentro del nivel secundaria que en su mayoría atiende a alumnos en poblaciones rurales de alta marginación, aunque el crecimiento de las ciudades ha generado que algunas telesecundarias se encuentren en áreas urbanas. A diferencia de la secundaria general, en este tipo de servicio un solo docente imparte todas las asignaturas de cada grado, y con frecuencia las instalaciones son compartidas con otros centros de trabajo, por ejemplo, primarias, lo que implica limitaciones en el uso de los espacios.

Cuenta con aulas compartidas con el turno vespertino, y hay nueve que no se utilizan; existen dos canchas, aula HDT (Habilidades Digitales para Todos) que no está en uso, laboratorio, y, en uso, un módulo sanitario, ya que el otro tampoco se emplea, por decisión de la dirección [DOC_TELESECUNDARIA_GT].

Las descripciones de estos docentes con frecuencia reflejan limitaciones importantes en relación con la infraestructura, mismas que derivan en condiciones inadecuadas para la seguridad de los alumnos y de los materiales escolares, así como para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

El techo es de lámina, la puerta es de madera e insegura, uno de los lados se encuentra circulado hasta la mitad de la pared, la otra mitad cuenta con tela ciclónica [DOC_TELESECUNDARIA_SL].

No cuenta con instalaciones suficientes para los siete grupos, ya que un grupo de primero toma clases en las instalaciones donde se encuentra un pequeño laboratorio de computación, que hasta estos momentos no es funcional porque la mayoría de las computadoras ya son obsoletas y no cuentan con los programas actualizados [...] otro factor importante es que los salones son pequeños y en este ciclo escolar los grupos de segundo año están saturados entre 38 y 40 alumnos, no cuentan con ventilaciones adecuadas, existen baños muy deficientes [DOC_TELESECUNDARIA_PU].

Los docentes refieren que la insuficiencia de las instalaciones en relación con el número de alumnos deriva en hacinamiento.

La escuela cuenta con cuatro aulas didácticas en buenas condiciones, tres aulas son adaptadas, las cuales no cumplen con las medidas y los requisitos establecidos, y por consiguiente difícilmente se pueden sentir a gusto los alumnos, ya que en ellas trabajan

entre 19 a 21 estudiantes. Debido al aumento de la matrícula, el aula de medios —que no cuenta con las medidas requeridas— se acondicionó para atender un grupo de 20 jóvenes; y un aula adaptada, en malas condiciones, para atender un grupo de 21 [DOC_TELESECUNDARIA_SL].

Los docentes de Educación Física ponen especial énfasis en las condiciones del espacio en el que imparten la clase, que generalmente es el patio escolar, y en menor medida, cuando su labor se realiza en secundarias grandes, el gimnasio. Es frecuente que señalen la falta de mantenimiento de estos espacios, en particular del piso del patio, o que los espacios acondicionados como gimnasios son pequeños y carentes de la ventilación adecuada, por lo que los propios docentes deben adecuarlos para que sean funcionales. En ocasiones refieren que comparten simultáneamente el espacio con otros profesores mientras imparten su clase, que en los patios carecen de protección que resguarde a los alumnos del sol y de las altas temperaturas, o incluso que deben hacer uso de espacios externos a la escuela para poder impartir su clase.

En cuanto al equipamiento de las aulas, la mayoría de los docentes de EB menciona la presencia de mesas, sillas y un pizarrón o pintarrón, aunque en ocasiones la cantidad de sillas o bancas es insuficiente en relación con el número de alumnos.

Dentro de las aulas contamos con el material necesario para ejercer nuestra labor, el mobiliario no se encuentra en buenas condiciones y carecemos de sillas para los alumnos [DOC_PREESCOLAR_JL].

[...] el mobiliario muestra deficiencias como falta de algunas butacas o butacas en mal estado, aunque los alumnos no se encuentran de pie en clase, sí es necesario ceder sillas extras incluso la mesa del maestro para el apoyo y realización de trabajos en clase [DOC_SECUNDARIA_SI].

En ocasiones, sobre todo los docentes que se desempeñan en zonas con condiciones climáticas extremas refieren que hay carencias de equipamiento o mobiliario para lidiar con tales condiciones, como aire acondicionado, ventilador o cortinas.

[...] los salones están equipados con butacas y un estante para los alumnos, tienen buena ventilación e iluminación, aunque no son suficientes para trabajar con más de treinta alumnos, este espacio resulta insuficiente, no tienen cortinas y en épocas de frío este factor dificulta el trabajo con los alumnos [DOC_SECUNDARIA_MX].

En general, en los casos analizados se señala que la escuela cuenta con al menos un equipo de sonido, televisor, computadora o reproductor de video, aunque es frecuente que también se mencione que los equipos no funcionan o que son insuficientes, lo que limita la óptima realización de algunas actividades.

[...] también tenemos aula de medios, sólo que no hay suficientes computadoras y los alumnos tienen que compartirlas hasta de tres para poder trabajar en ellas [DOC_SECUNDARIA_MO].

En telesecundaria algunos casos refieren contar con equipamiento adecuado, no obstante, la mayoría describe carencias con las que el docente debe lidiar para realizar las actividades de enseñanza.

El mobiliario con que cuenta la escuela son sillas de paleta en buenas condiciones para cada alumno, cada aula cuenta con un televisor en buenas condiciones, la mediateca del grado correspondiente, un DVD, una grabadora y, para toda la comunidad escolar que integra la escuela, se cuenta con diez computadoras en buenas condiciones [DOC_TELESECUNDARIA_CH].

No se cuenta con los materiales necesarios para trabajar como cañones, computadoras, televisores, y en ocasiones se realizan préstamos de un grupo a otro para poder lograr los aprendizajes esperados [DOC_TELESECUNDARIA_PU].

En telesecundaria destaca que algunos establecimientos carecen de conexión a internet o bien, a la red satelital, lo cual es una limitación importante, ya que el modelo educativo del servicio tiene como apoyo fundamental para el docente los materiales digitales, la RED EDUSAT y la página web institucional.

Desde que fue fundada la escuela no ha contado con señal televisiva [DOC_TELESECUNDARIA_OX].

La mayoría de los docentes de los casos de preescolar y primaria analizados refiere que sus escuelas son de organización completa, lo cual se debe a que los docentes convocados a la Evaluación del Desempeño de 2015 debían laborar en escuelas ubicadas en poblaciones con más de 100 000 habitantes, en las cuales es más factible encontrar escuelas con organización completa.

Otras figuras también presentes en las descripciones, pero de forma más variable, son los profesores de Música y de Educación Física, cocineras, auxiliares administrativos, asistentes de servicios, maestros de Inglés, médico escolar, psicóloga o talleristas. En secundaria además se menciona a orientadores, trabajadores sociales, docentes de Tecnología y de Arte y personal encargado de la biblioteca y del aula de medios.

[la escuela] en su estructura administrativa cuenta con un director, subdirector, personal docente consistente en las diferentes materias, personal administrativo como: prefectos, secretarías, personal de mantenimiento, encargado de biblioteca y aula de medios (DGT), y con departamento psicopedagógico [DOC_SECUNDARIA_SI].

En telesecundaria se menciona la presencia de un docente por grupo, y de un director que, generalmente, también realiza labores docentes. A diferencia de secundaria, los profesores de telesecundaria pocas veces refieren contar con personal de apoyo o intendencia.

La escuela cuenta con una matrícula de 94 alumnos [...] la plantilla de personal está conformada por un director comisionado con grupo, dos docentes de grupo y un asistente de servicios [DOC_TELESECUNDARIA_PU].

La población estudiantil con que cuenta la escuela son 57 alumnos distribuidos en primer grado, 20 alumnos; segundo grado, 16 alumnos, y tercer grado, 21 alumnos; cada grupo cuenta con un docente a cargo, la dirección es encargada al docente de primer grado [DOC_TELESECUNDARIA_CS].

Características de los alumnos

Algunas características de los alumnos son mencionadas por los docentes, ya sea como elementos que consideran para el diseño de sus actividades de enseñanza y aprendizaje, o bien como aspectos que en alguna medida explican el nivel de logro alcanzado por un alumno. Una parte de la información parece derivarse del diagnóstico que los docentes realizan al inicio de ciclo escolar, aunque no todas las características detectadas son consideradas de forma explícita en sus planeaciones didácticas. La información plasmada en los diagnósticos proviene de diversas fuentes, entre las que se encuentra la aplicación de instrumentos, la observación y la valoración médica. Los autorreportes analizados permitieron identificar, por nivel o tipo de servicio, las características de los alumnos que los docentes refieren valorar en sus diagnósticos (tabla 3.2).

Tabla 3.2 Características de los alumnos valoradas en los diagnósticos por nivel educativo, tipo de servicio o asignatura

Característica de los alumnos	Preescolar	Primaria	Secundaria	Telesecundaria	Educación especial	Educación Física
Habilidades comunicativas (orales, escritas y lectoras)				—		—
Razonamiento matemático				—		—
Estilos de aprendizaje						
Desarrollo personal-social		—		—		—
Desarrollo motriz		—	—	—		
Habilidades sensoriales	—	—	—	—		—
Actitudes	—	—				—
Intereses	—	—			—	—
Actividades laborales	—		—		—	—
Salud		—	—	—	—	

Los docentes de preescolar, primaria, secundaria y educación especial refieren valorar como parte del diagnóstico de sus alumnos las habilidades comunicativas y el razonamiento matemático. En secundaria, telesecundaria y educación especial adquieren relevancia las actitudes e intereses de los estudiantes. Cabe destacar que los docentes de educación especial mencionan un abanico amplio de elementos incluidos en sus diagnósticos que incluye las habilidades comunicativas, el razonamiento matemático, los estilos de aprendizaje, el desarrollo personal social, el desarrollo motriz, las habilidades sensoriales y las actitudes. Ello podría relacionarse con el interés de obtener un panorama más integral de los conocimientos y las habilidades que poseen sus educandos.

Los estilos de aprendizaje de los alumnos son una característica a la que aluden los docentes de los diferentes niveles y tipos de servicio, e incluyen en sus diagnósticos el porcentaje o número de estudiantes clasificados en cada estilo, de acuerdo con la aplicación de algunos instrumentos. Los docentes señalan que deben considerar esta característica en las actividades de su intervención, aunque la relación que establecen entre ambos elementos es planteada de forma muy general.

Desde esta perspectiva en la intervención docente se procuró utilizar materiales y actividades para los tres estilos de aprendizaje. Con la finalidad de que todos accedieran al logro de las competencias y por consiguiente de los aprendizajes esperados [DOC_TELESECUNDARIA_BS].

Algunos docentes aluden a los estilos de aprendizaje para explicar por qué un alumno aprende o no, por ejemplo, se señala que un alumno auditivo no comprendió la actividad debido a que las indicaciones no fueron proporcionadas de forma oral, o que un alumno visual logró el aprendizaje esperado porque el material que se le presentó era gráfico; este uso del concepto sugiere una interpretación en la cual el proceso de aprendizaje se deriva de la asociación directa entre el estilo del alumno y el uso de materiales o actividades específicas, es decir, el aprendizaje del estudiante catalogado como “visual” sucederá en función de que la información se le ofrezca por esta vía. Esta asociación, junto con la presencia constante del concepto en las diversas producciones, permite inferir que los docentes han estado expuestos a referentes comunes sobre el término “estilos de aprendizaje”, aunque la interpretación del mismo no parece estar vinculada a un marco conceptual que acote su significado y alcances.

En preescolar, secundaria y educación especial los diagnósticos incluyen información sobre las habilidades de desarrollo personal y social del grupo; en preescolar el énfasis está en las habilidades en torno al seguimiento de reglas, autonomía y participación, mientras que en secundaria está en las relaciones interpersonales y las actitudes de los alumnos. Llama la atención que en los casos analizados de primaria no se identificó que los docentes refirieran explícitamente la valoración de habilidades de desarrollo personal y social.

La actitud de los alumnos durante las clases es una característica que, desde el punto de vista de los docentes de educación especial, secundaria y telesecundaria, influye en su desempeño y aprendizaje. Algunas actitudes son descritas como características del grupo en su conjunto, por ejemplo, que en general se llevan bien, o que les gusta trabajar en equipo, y otras son referidas en relación con alumnos específicos, como factores que explican el nivel de logro del aprendizaje obtenido. Los docentes distinguen algunas actitudes que, desde su perspectiva, facilitan el involucramiento del grupo o del alumno en las actividades de aprendizaje. Entre éstas mencionan: muestra interés, es responsable, independiente, comprometido, pone atención, es respetuoso, activo, dinámico, alegre, propositivo, disciplinado, interesado, participativo, seguro, con alta autoestima, amable, colaborativo, con iniciativa. Los docentes de Educación Física resaltan, además de lo ya mencionado, la habilidad de los estudiantes para resolver pacíficamente diferencias surgidas durante las actividades de la clase. Entre las actitudes que no facilitan el involucramiento de los alumnos los docentes apuntan: es apático, renuente, no muestra interés, tiende a distraerse, está desmotivado, no participa en clase, molesta a los compañeros, muestra resistencia al trabajo en equipo, callado, tímido, inquieto, rebelde, con baja autoestima, impulsivo, berrinchudo, intolerante, desordenado, entre otras.

Este alumno se distrae fácilmente, tiene problemas de disciplina en el aula y muestra rasgos de violencia con algunos de sus compañeros, es irregular en el cumplimiento de sus tareas [DOC_SECUNDARIA_JL].

Esta alumna es muy comprometida y dedicada al estudio, responsable muy capaz, además de que sabe trabajar de manera individual y en equipo [DOC_SECUNDARIA_JL].

Las condiciones de salud de los alumnos, el cuidado personal y la higiene son características mencionadas primordialmente por los docentes de preescolar, en relación con que dificultan la asistencia en las aulas y afectan el desempeño. Entre éstas se mencionan alergias, asma, desnutrición, problemas respiratorios, cardíacos o renales. A diferencia de preescolar, los docentes de primaria, secundaria y telesecundaria rara vez aluden a la salud de los alumnos, aunque parecen identificar condiciones en estudiantes específicos que pueden dar lugar a necesidades

educativas especiales, por ejemplo, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDHA), epilepsia, discapacidad intelectual, problemas de aprendizaje, poca concentración y problemas de conducta. Por su parte, los docentes de educación especial mencionan que realizan una valoración de las habilidades sensoriales —especialmente vista, oído y tacto—, así como de ubicación espacial de sus alumnos.

Únicamente los docentes de preescolar y de Educación Física refieren efectuar una valoración de las habilidades motrices de los alumnos; los primeros para valorar habilidades tanto finas como gruesas, y los segundos, el desarrollo motriz grueso. Debido a que en Educación Física la motricidad y la corporeidad son áreas de trabajo sustantivas, el desarrollo motriz de los estudiantes es valorado como parte del diagnóstico, lo cual incluye, primordialmente, el manejo y control de objetos, la conciencia corporal, los desplazamientos, el equilibrio y el desarrollo de lateralidad. Los docentes señalan que dicha información les ayuda a determinar algunas de sus actividades, aunque las producciones no siempre permiten apreciar cómo o en qué medida dicha información es tomada en cuenta para el diseño o la implementación de sus actividades. Los docentes de Educación Física también expresan la importancia de la alimentación de los alumnos, en función de que la desnutrición, la anemia, la obesidad o ir en ayunas a la escuela son factores que provocan desgaste y un bajo rendimiento en las actividades de la clase.

Otro aspecto que toman en cuenta los docentes de preescolar es la experiencia previa que los estudiantes tienen sobre la dinámica escolar, ya que para los alumnos que no han tenido contacto previo con algún tipo de centro formativo, como guardería o primeros grados de preescolar, deben generar actividades que los ayuden a integrarse al trabajo en equipo con otros niños.

En el grupo hay dos niños que fueron a la guardería, los demás vienen de casa, del cuidado de abuelos, tíos o padres, los primeros muestran una mayor participación. Los segundos varían sus conductas, son tímidos, callados, otros se aíslan y muestran una diversidad de características, sólo dos niñas tienen buena expresión, se comunican y conversan con todos [DOC_PREESCOLAR_GR].

Los docentes de secundaria y de telesecundaria hacen un énfasis particular en los intereses de los alumnos, al considerar que éstos también inciden en su involucramiento en la escuela, junto con la motivación para permanecer en ella; destacan en sus producciones elementos escolares que consideran que los motivan a asistir a la escuela, como pertenecer al equipo de fútbol u otro deporte que se practique en el centro educativo; algunas actividades de enseñanza y aprendizaje, en especial las que involucran videos y música; las reuniones entre compañeros, y, en el caso de telesecundaria, el apoyo económico que les otorga el Programa PROSPERA (Programa de Inclusión Social). Asimismo, los docentes señalan la dificultad que les representa la falta de interés y motivación de los alumnos respecto a la escuela, situación a la que se suman los problemas familiares y lo poco atractiva que resulta la escuela como vía para mejorar su condición de vida presente, en contraste con otras actividades que les proveen recursos o reconocimiento social de forma más inmediata.

Pese a que el bachillerato no se encuentra muy lejos, los jóvenes no se interesan por seguir sus estudios. Sólo terminan la educación secundaria, por el cobro del Programa PROSPERA. De igual manera se logra identificar esa falta de interés en la telesecundaria a través de un cuestionario aplicado a los alumnos sobre su interés por estudiar: los jóvenes asisten puntualmente, pero no consideran atractivo el aprendizaje en el aula [DOC_TELESECUNDARIA_OX].

Además, algunos docentes mencionan que sus alumnos tienen intereses que comprometen su desempeño en la escuela, como la ingesta de alcohol y el consumo de drogas. En particular los profesores de telesecundaria señalan que el interés de los educandos en la escuela se ve disminuido ante las demandas que les imponen las actividades laborales que varios de ellos desempeñan, casi siempre junto con sus familias, como la agricultura o el comercio informal. Desde la perspectiva del docente, el trabajo disminuye el tiempo y la dedicación de los estudiantes a las actividades escolares, incluso compromete su permanencia.

Érika trabaja en las tardes, lo que ocasiona que no dedique tiempo para elaborar detalladamente sus trabajos, proyectos, productos que se le solicitan en la escuela [DOC_TELESECUNDARIA_GT].

[...] este alumno por las tardes apoya en ciertas actividades a su papá, en ir a darles de comer a los animales u ordeñar, esto repercute en su proceso de aprendizaje [DOC_TELESECUNDARIA_JL].

Familia

Todos los docentes de los casos analizados de EB consideran a la familia como un elemento esencial para el desempeño y la permanencia de los alumnos en la escuela. No es del todo claro si la consideran parte de la comunidad escolar o parte de la comunidad externa a la escuela, pero en las producciones es frecuente que los profesores le atribuyan responsabilidades en relación con el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes en la escuela. Los docentes señalan diversos elementos de la familia que, desde su perspectiva, inciden en el desempeño escolar, como la conformación y la funcionalidad de ésta. En sus descripciones, los maestros establecen una relación entre dichas características de la familia y el rendimiento escolar, la cual apunta a que, en su opinión, los alumnos de alto desempeño generalmente provienen de hogares cuya conformación permite que algún miembro de la familia —padre, madre, abuelo, tío— atienda las necesidades del menor y pueda estar pendiente de él, mientras que los estudiantes de bajo desempeño comúnmente no cuentan con este apoyo, y en su lugar poseen familias disfuncionales, con interacciones inestables o violentas, con ausencia de uno o dos de los padres, así como de un miembro de la familia que pueda apoyar de manera efectiva al alumno.

[...] el apoyo de la familia en el cumplimiento de tareas o materiales que se pedían para trabajar en el aula del alumno de alto desempeño siempre fue excelente, sus padres se encontraban atentos y orientaban al estudiante en todo momento. Por otra parte, en el alumno de bajo desempeño el apoyo de la familia era deficiente, su madre trabajaba y prácticamente él hacía la tarea sin apoyo de la familia, en las noches la mamá se las firmaba [DOC_PRIMARIA_NL].

En este sentido, es posible decir que la conformación familiar es muy relevante para el docente, en tanto que permite o dificulta que algún miembro de la familia supervise y acompañe a los alumnos en las actividades escolares, y asista a la escuela cuando se le solicite.

En preescolar y en educación especial, en general, los docentes señalan que en las familias de sus alumnos al menos un miembro, ya sea de la familia nuclear o extensa, se involucra activa y colaborativamente en la educación del menor, mientras que en primaria es más frecuente que

los docentes mencionen la falta de atención hacia el estudiante, lo que repercute en su desempeño.

[...] los tutores de varios alumnos son sus abuelos porque la mamá trabaja, entonces no hay quien apoye adecuadamente a los niños en casa, no hay quien se preocupe por enviarlos a clases limpias, puntuales y de manera constante. Son pocos los padres que sí apoyan y se ve reflejado en el desempeño de sus hijos [DOC_PRIMARIA_PU].

[...] su mamá se interesa poco por la situación académica del alumno, no asiste a todas las reuniones grupales y rara vez pregunta acerca del desempeño de su hijo; no le revisa sus materiales escolares y no lo apoya académicamente, ni le proporciona los materiales de uso cotidiano [DOC_PRIMARIA_MX].

El nivel socioeconómico es otra característica de las familias que los docentes consideran que influye en el aprendizaje de los alumnos, ya que las limitaciones económicas en el hogar pueden impulsar a los padres a buscar trabajo en zonas alejadas a su comunidad, a migrar, o bien, coadyuvan al surgimiento de conflictos familiares, lo que impacta negativamente en la atención que brindan a sus hijos. Por otra parte, las limitaciones económicas también disminuyen recursos y oportunidades que la familia puede proporcionar al alumno para que se desempeñe en la escuela y concluya sus estudios, incluso puede impulsar a los estudiantes de primaria, secundaria y, principalmente, de telesecundaria a que se incorporen a actividades laborales.

[El alumno] no tiene apoyo por parte de su familia pues carece de útiles, uniformes y no tiene quién lo apoye con tareas en casa, pues sus padres son analfabetas. En este ciclo escolar faltó en diversas ocasiones por trabajar y apoyar a su familia sacando un salario y [así] poder comprar sus zapatos para él y para su hermana de primer grado. Cuando platicamos acerca de sus constantes faltas, él comenta que no seguirá estudiando pues en su casa no hay dinero y que sus padres le dicen que deje la escuela, que no le deja nada y que tiene que trabajar [DOC_PRIMARIA_PU].

[...] un 50% de los padres de familia recibe el apoyo del Programa Oportunidades, lo que implica, para aquellos alumnos que no cuentan con estos apoyos, que por las tardes laboren en actividades del campo para apoyar a sus papás en gastos personales, esto [deriva] en resultados académicos bajos e incluso al grado de que algunos alumnos deserten de sus estudios [DOC_TELESECUNDARIA_JL].

El empleo de los padres también es un elemento importante para los docentes, en función de su estabilidad y del tiempo que pueden destinar a los alumnos. En su mayoría, las descripciones refieren a padres de familia que se desempeñan como obreros, campesinos, tablajeros, albañiles, tenderos, recolectores de basura, carpinteros, artesanos, comerciantes (ambulantes o establecidos), empleados de fábricas, empleados de gobierno, empleadas domésticas, taxistas y, con menor frecuencia, profesionistas; en ocasiones también aluden al desempleo. Es común que los docentes exterioricen que los padres trabajan todo el día, dentro o fuera de su comunidad, lo que evita que atiendan a sus hijos y participen en las actividades de la escuela.

[...] la mayoría [de los padres] trabaja fuera de casa y en horarios que no les permiten estar al pendiente del cuidado e involucrarse con la preparación académica de sus hijos, lo cual dificulta la comunicación entre el docente y el padre de familia. Los padres de familia de los alumnos del turno matutino no tienen mucho contacto con los docentes

debido a que la mayoría trabaja en este horario y no puede acudir, a menos que sean casos extraordinarios, o bien que el padre de familia esté muy involucrado con la preparación de sus hijos. Generalmente asisten únicamente a la firma de calificaciones cada bimestre o cuando se les envía algún citatorio [DOC_SECUNDARIA_DG].

En el caso de telesecundaria, por su ubicación primordialmente rural es común que los padres se dediquen a la agricultura o el comercio informal. Los docentes refieren reiteradamente que los padres de los alumnos son migrantes o jornaleros que se van por temporadas e incluso que tienen alumnos que participan también en estas actividades, lo que deriva en que asistan de manera intermitente a la escuela y que, eventualmente, les interese salir de su comunidad.

Los alumnos participan en las labores de la casa: los hombres ayudan en el campo y las mujeres en los bordados. Su núcleo familiar es parental, la familia está conformada por seis o siete integrantes por casa. El grado de escolaridad de los padres generalmente es la primaria, y el del resto de la familia es la secundaria. Los jóvenes egresados de la telesecundaria ya no continúan con sus estudios de bachillerato debido a la falta de ingresos familiares; además de que, como se acostumbra a aportar algún ingreso a la familia, optan por buscar empleo en la Ciudad de México, Veracruz o Puebla [DOC_TELESECUNDARIA_OX].

Una característica familiar más señalada por los docentes es el nivel educativo de las familias, en especial de los padres, en virtud de que, desde su perspectiva, permite que los padres comprendan, acompañen y apoyen a sus hijos en la realización de las tareas, además de que posean y transmitan expectativas positivas respecto a la educación escolarizada de sus hijos. En la mayoría de los casos revisados se menciona que los padres de familia cuentan con estudios de primaria y secundaria, ocasionalmente refieren padres analfabetos o con estudios de bachillerato en adelante.

En el alumno de bajo rendimiento influyó su entorno familiar ya que sus padres no contaron con una educación básica, por lo que no existía el apoyo necesario para su formación académica, ni el compromiso de atender el problema visual que presenta su hijo [DOC_TELESECUNDARIA_SL].

Si bien los niveles socioeconómico y educativo de las familias son importantes, los docentes consideran que el aspecto más sustantivo para lograr el avance en el aprendizaje de los alumnos es el involucramiento de la familia en la educación, esto es, el acompañamiento y la motivación que proporcionen al alumno.

Para el caso de la alumna de alto desempeño podemos observar una familia humilde pero comprometida con la educación de su hija. Contar con el apoyo de sus padres le ha generado la seguridad y, al mismo tiempo, el deseo de indagar y perseverar en sus propósitos, dando como resultado una alumna comprometida con el proceso de aprendizaje [DOC_TELESECUNDARIA_CM].

Ella [la madre del alumno] atiende las necesidades de su hogar por lo que tiene que trabajar la mayor parte del día, por tal motivo, descuida un poco la responsabilidad que tiene con la educación de su hijo. En casa, el alumno no obtiene apoyo en cuanto a las tareas escolares, debido a esto, en raras ocasiones presenta algunas [DOC_PRIMARIA_GR].

Las responsabilidades que desde la perspectiva de los docentes corresponden a los padres de familia adquieren diferentes matices o énfasis según el nivel educativo. Así, los docentes de preescolar consideran importante que la familia cuide la salud de los alumnos, fomente la formación de hábitos de higiene y procure una alimentación adecuada, así como el desarrollo socioemocional y las habilidades de comunicación de éstos. En primaria el énfasis se coloca en que la familia favorezca la comunicación oral y escrita, el acompañamiento y la supervisión de tareas, y que provea de materiales para llevar a cabo las actividades escolares. En secundaria, además de supervisar y proveer recursos, se espera que la familia se constituya en un factor de protección ante situaciones que lleven al estudiante a disminuir su interés en la escuela y que, eventualmente, puedan orillarlos a abandonarla, como la drogadicción, el alcoholismo, las actividades ilícitas o el embarazo adolescente. Además, en este nivel el docente considera importante que los padres o algún otro miembro de la familia —preferentemente alguien relevante para el alumno— lo motiven a continuar con sus estudios.

Dada la importancia de la familia, los docentes de EB en general refieren acciones dirigidas a entablar un diálogo permanente con ésta, en especial con los padres, y unas cuantas más dirigidas a involucrarlos en las actividades escolares, en el cumplimiento de tareas, o bien en la atención de problemas específicos de algunos alumnos. En preescolar y primaria las acciones incluyen invitaciones a los padres, de forma verbal o escrita (en el pizarrón de avisos). En secundaria los docentes dicen que, prioritariamente, utilizan citatorios para reunirse con padres específicos, o juntas con los papás o tutores de los alumnos del grupo. Cabe señalar que los docentes mencionan que estas reuniones no en todos los casos derivan en un compromiso por parte de los padres, lo que limita sus alcances para propiciar el aprovechamiento del estudiante. Los docentes de telesecundaria y educación especial también señalan la importancia de comunicarse con los padres de familia, aunque no detallan las vías que emplean para ello. De forma común, los docentes mencionan como un reto y una meta de su labor vincularse con las familias, ya que si éstas brindan acompañamiento y seguimiento a los alumnos y refuerzan en casa la labor de la escuela en general y del maestro en particular, aunque no cuenten con recursos económicos o con un nivel educativo alto, todo esto coadyuvará en una mejora en el desempeño de los alumnos.

Comunidad

En sus producciones los docentes mencionan algunas características de la comunidad externa inmediata a la escuela, las cuales inciden en su labor, al relacionarse con la disponibilidad de servicios y de recursos potencialmente didácticos, la oferta laboral del entorno, y los problemas sociales que eventualmente pueden afectar la asistencia o el desempeño de los alumnos.

En general, en sus autorreportes los docentes de preescolar, primaria y secundaria señalan que en sus comunidades cuentan con servicios básicos como luz, agua, drenaje y pavimentación, lo que puede explicarse por que uno de los criterios de inclusión de los participantes en la Evaluación del Desempeño 2015 apuntó a la selección de docentes que laborarán en poblaciones con más de 100 000 habitantes. No obstante, algunos profesores, específicamente de preescolar, indican que sus escuelas no cuentan con uno o más de estos servicios. En la mayoría de los casos se cuenta con servicio telefónico, a diferencia del de internet, que con frecuencia está ausente o es intermitente, limitando con ello las posibilidades de emplear recursos digitales que requieran de la web.

Los docentes de telesecundarias, que, como ya se comentó, se encuentran primordialmente en zonas rurales, señalan la falta o intermitencia de los servicios básicos (agua, luz, pavimentación, alumbrado público, transporte), tanto en la comunidad como en la escuela. Adicionalmente, los docentes refieren que los alumnos que no viven cerca tienen dificultades para acceder a la escuela, debido a la falta de transporte, de caminos o de seguridad en éstos. Además, como se apuntó previamente, es frecuente que los alumnos de telesecundaria trabajen, así que deben desplazarse del plantel hacia sus lugares de trabajo o viceversa. Lo anterior, desde la perspectiva del docente, impacta en la asistencia y el interés de los alumnos por continuar en la escuela.

[...] la mitad de alumnos llegan por vía acuática a través de una embarcación que denominan cayuco [DOC_TELESECUNDARIA_CS].

El medio, en donde vive la alumna, es de nivel bajo porque no cuenta con todos los servicios públicos y las personas tienen un nivel cultural escaso. La mayoría de las personas sólo tiene empleos temporales y sueldos mínimos que alcanzan sólo para satisfacer las necesidades básicas de sus hogares [DOC_TELESECUNDARIA_PU].

Otra característica que los docentes consideran relevante es la oferta de trabajo en la comunidad, ya que, a nivel familiar, impacta en los recursos y en el tiempo para el cuidado, la supervisión y la educación del alumno. Esta situación se recrudece en telesecundaria, donde la falta de empleo o los bajos ingresos que ofrecen las actividades laborales en la comunidad impulsan a los padres de los alumnos y en ocasiones también a estos últimos a desplazarse a otras comunidades de forma permanente o temporal.

[...] la mayoría de las familias trabaja en diferentes talleres de costura que hay en la localidad y los demás se dedican a las labores del campo, y otro grupo de padres se encuentra trabajando en el extranjero. Cuando hay reuniones de padres de familia o de grupo en la escuela, éstos no asisten por no descuidar su trabajo; en algunos casos sólo les pagan para ir sobreviviendo día a día [...] otro factor importante que prevalece en la comunidad son las adicciones, alcoholismo, drogadicción, pandillerismo y una vida sexual tempranamente activa. Aunado a esto, sólo pocos padres o madres que se encuentran en el extranjero se preocupan por mandar un incentivo para sus hijos, pero hay jóvenes de los que se olvidan y sólo viven con el abuelo o la abuela que no pueden pagar los estudios de estos jóvenes [DOC_TELESECUNDARIA_PU].

Un aspecto más de la comunidad que los docentes consideran que afecta el desempeño de los estudiantes son los problemas sociales, ya sea porque aquejan a los alumnos o a sus familias directamente, o porque generan condiciones de inseguridad y violencia en su entorno. Entre los problemas sociales mencionan el pandillerismo, el alcoholismo, el consumo de drogas, el embarazo adolescente, la violencia intrafamiliar, el narcomenudeo y el narcotráfico. Los docentes señalan que el involucramiento de los familiares de los alumnos en estas actividades impacta negativamente en el rendimiento escolar de estos últimos, ya que disminuye la atención que se les brinda, lo que deriva en inasistencias, incumplimiento, desinterés en las actividades y problemas de conducta. Los docentes de secundaria y telesecundaria señalan que el involucramiento de los alumnos en conductas adictivas, violentas o de un ejercicio temprano y descuidado de la sexualidad promovidas por el entorno inmediato a la escuela los coloca en riesgo de abandonar los estudios.

Las colonias aledañas a la escuela secundaria son consideradas un tanto peligrosas puesto que [...] presentan problemas de vandalismo, pandillerismo, drogadicción, entre otros [DOC_SECUNDARIA_DG].

Asimismo otro factor que influye de manera negativa en los aprendizajes de los alumnos es la migración de sus familiares a otras ciudades: hermanos, primos, tíos, entre otros, ya que a su regreso los incitan a ingerir bebidas alcohólicas, cigarros y en algunos casos más graves droga, lo que repercute en los alumnos que caen en estas adicciones, ya que comienzan a mostrar apatía en la realización de las actividades dentro del aula, no cumplen con sus responsabilidades de alumnos y en ocasiones desertan de la escuela por irse con ellos a trabajar [DOC_TELESECUNDARIA_SL].

Algunos docentes de telesecundaria señalan que en las fiestas y celebraciones de la comunidad hay prácticas que propician el consumo de alcohol o de otras sustancias entre los estudiantes.

[...] son importantes para los alumnos las fiestas de la colonia, de la ciudad, los bailes masivos y se inician por desgracia en el alcoholismo y en ocasiones la drogadicción [DOC_TELESECUNDARIA_GT].

Las narrativas de los docentes apuntan que el nivel educativo promedio de la comunidad influye en la forma en la que ésta valora la educación y alienta a los alumnos para permanecer en ella, por lo que, en su opinión, una comunidad con un nivel educativo bajo transmitirá a sus miembros expectativas menores en relación con la educación formal, a diferencia de una cuyos integrantes hayan cursado de la EMS en adelante. De igual forma, sugieren que en algunas comunidades las prácticas sociales relacionadas con el género dificultan el acceso o la permanencia de las mujeres en la escuela.

Es una comunidad indígena cuya lengua es el mazateco. Todos los alumnos viven con sus padres, los cuales no muestran un interés por este nivel educativo, mucho menos en las mujeres [DOC_TELESECUNDARIA_OX].

La comunidad también es relevante para los docentes en tanto puede ser una fuente de recursos didácticos. Se identifica que algunos profesores mencionan que en sus planeaciones incorporan recursos presentes en la comunidad, por ejemplo, plantean actividades de aprendizaje en las que se alude o se toma como ejemplo una actividad económica de la zona, la atención de un problema comunitario, algunas tradiciones locales, o bien, diseñan actividades de aprendizaje que impliquen entrevistas a miembros de la comunidad o recorridos a lugares específicos de ésta.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN LAS ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS DOCENTES PARA PROMOVER LOS APRENDIZAJES?

Referentes normativos y teóricos

Como parte de las tareas de evaluación de la Planeación Didáctica Argumentada (PDA) los docentes realizaron una secuencia didáctica; a su vez, el Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE) requirió demostraciones de su intervención en la implementación de otra secuencia. Lo anterior permitió identificar características de las actividades que los profesores diseñan y dicen realizar durante su intervención, con el propósito de promover aprendizajes. El análisis

de las producciones también permitió identificar aquellos referentes normativos y teóricos en los que se apoyan para diseñar su planeación. Entre éstos, es frecuente que mencionen el plan y programas de estudio; algunos Acuerdos; en preescolar, la *Guía para la educadora*; en primaria, los libros para el maestro y la *Guía para el maestro*; en secundaria, los libros de texto. De ellos, los docentes refieren retomar el campo de formación, el aspecto a tratar, el aprendizaje esperado, y en menor medida las competencias transversales o los estándares curriculares, así como estrategias de enseñanza y sugerencias sobre los recursos didácticos y la organización de los alumnos.

Retomando lo que se establece en el Acuerdo 592, se plantearon una serie de casos [...] sin embargo para favorecer su juicio moral se decidió emplear un dilema moral [DOC_SECUNDARIA_MX].

En general, los docentes de EB mencionan que trabajan con un enfoque centrado en el alumno, mismo que es establecido por el plan de estudios. Este enfoque enfatiza el reconocimiento de las características de los alumnos, sus contextos e intereses, para de ahí partir al desarrollo de sus potencialidades en el aula. No obstante, con frecuencia, la vinculación que los docentes establecen entre el enfoque y las actividades de aprendizaje es expresada de manera general, lo que podría apreciarse como una comprensión superficial de los planteamientos del enfoque o de los alcances de las actividades de aprendizaje en relación con éste.

El enfoque didáctico de la Educación Física pretende que el niño desarrolle conocimientos de sí mismo, por lo que los retos darán una idea al niño de lo que puede hacer o no con su cuerpo, el hecho de que estén trabajando con sus papás le permitirá que desarrolle su capacidad comunicativa para proponer o escuchar propuestas que le permitan desarrollar sus habilidades y destrezas motrices, cosa que es fundamental en los propósitos del programa [DOC_PRIMARIA_VZ].

En los autorreportes es común la presencia de términos y conceptos teóricos asociados al paradigma constructivista y al modelo por competencias; no obstante, brindan pocos elementos para apreciar cómo tales conceptos se concretan en las actividades que plantean a los alumnos. Es común también que en las producciones se entrelacen conceptos de diversas corrientes pedagógicas, por ejemplo, *la construcción del conocimiento, el aprendizaje significativo, la movilización de saberes, el aprendizaje permanente, aprender a aprender*, por mencionar algunos. Esto puede relacionarse con la variedad de referentes a los que han estado expuestos los docentes a lo largo de su experiencia laboral y formativa —esta última no siempre de forma sistemática, organizada o clara— y a la diversidad de documentos correspondientes a distintas reformas educativas.

Estas diversas maneras de aproximarse a los textos escritos y orales, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, constituyen las prácticas sociales de lenguaje, además de que los alumnos construyen sus propios aprendizajes y se movilizan los conocimientos [DOC_PRIMARIA_PU].

Además de sustentar sus planeaciones aludiendo a los documentos referentes, los docentes de educación especial mencionan, en el encuadre de sus secuencias didácticas, que llevan a cabo adecuaciones curriculares de acuerdo con las necesidades de sus alumnos, para las cuales consideran el perfil de egreso, la adecuación del aprendizaje esperado y la modalidad de atención.

A diferencia de la secundaria general, los docentes de telesecundaria cuentan con un apoyo del propio modelo educativo, disponible en internet, llamado “Dosificación de contenidos”, el cual también es referido como marco para sus planeaciones. Este apoyo les ofrece una organización del tiempo, contenidos y actividades que ellos pueden tomar como base, para luego modificarla en función de sus necesidades.

Cabe destacar que los docentes de Educación Física refieren que cuentan con pocos documentos de apoyo para elaborar su planeación, en particular, y su práctica, en general; por ejemplo, señalan la falta de documentos que orienten su práctica por nivel educativo.

Otros referentes mencionados por los docentes para su intervención, son autores usualmente referidos en el ámbito educativo, tales como Lev Vigotsky, Emilia Ferreiro, Jean Piaget, Miriam Neverovsky, David Paul Ausubel, Brophy, Sam Redding, Coleman y el modelo de la programación neurolingüística de Bandler y Grinder. En telesecundaria además se menciona a Phillipe Perrenoud y a Ángel Díaz Barriga. Sin embargo, la información proporcionada en los autorreportes pocas veces permite apreciar la comprensión que tienen los profesores de los planteamientos de dichos autores, o de cómo éstos impactan en su toma de decisiones para sustentar sus valoraciones, por ejemplo:

[...] ubicada en la etapa pre-operacional según los estadios cognitivos de J. Piaget, es decir, aún no tiene la capacidad de pensar de manera lógica, se encuentra en la etapa silábica de la adquisición de lectoescritura, comprende las indicaciones verbales pero no las de manera escrita, su estilo de aprendizaje es auditivo y en este caso se distrae con mucha facilidad y frecuentemente no muestra disposición en las actividades ni expresa de manera verbal sus ideas y sentimientos, sus trabajos suelen ser sucios y desorganizados [DOC_PRIMARIA_CS].

El lenguaje empleado en los escritos de los docentes denota su contacto con los documentos que sirven como referentes de su práctica, aunque el énfasis en éstos, así como el empleo de términos propios de los documentos oficiales, puede deberse al contexto evaluativo en el que se realizaron las producciones, así como al planteamiento de las tareas evaluativas de los instrumentos. No obstante, también se observa que las relaciones establecidas por los docentes entre dichos términos no siempre reflejan una comprensión acorde con los documentos de los que se derivan.

[...] mi rol como docente es motivar a mis alumnos a que aprendan, de acuerdo al principio pedagógico 1, en donde hay que centrar al alumno al aprendizaje, hay que movilizar saberes; en las actividades de este aprendizaje esperado, ellos deben pensar en qué son buenos, qué los limita, qué deben afrontar para poder cumplir sus objetivos, por lo cual, desarrollan sus competencias [DOC_SECUNDARIA_MO].

Situación/secuencia didáctica

El eje en torno al cual los docentes elaboraron sus secuencias didácticas —o situaciones didácticas, en el caso de preescolar— es el aprendizaje esperado. Por solicitud de las tareas evaluativas, las secuencias o situaciones se estructuran en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, en los cuales plantean actividades con distinta intención pedagógica.

En el inicio de la secuencia los docentes refieren actividades dirigidas a indagar los conocimientos previos, retomar algún tema antecedente, generar interés en los alumnos o bien sondear sus

emociones y expectativas. Algunos ejemplos de actividades que los profesores proponen para este momento son: plantear preguntas; realizar lluvia de ideas; narrar historias, cuentos o leyendas; elaborar cuestionamientos directos; coordinar juegos o realizar preguntas detonadoras para movilizar los saberes. En Educación Física se realizan ejercicios de calentamiento (calistenia) que pueden estar acompañados por música.

Adicionalmente, en secundaria y telesecundaria los docentes mencionan que llevan a cabo actividades dirigidas al reconocimiento de los avances respecto a clases anteriores o la revisión grupal de tareas, con la intención de que los alumnos recuerden temas asociados que fueron abordados previamente. También ofrecen una introducción al tema, con la intención de vincular conocimientos que van a abordarse con la experiencia cotidiana.

Se platica con los alumnos sobre el aprendizaje esperado y la intención didáctica que se espera lograr. Se pregunta a los alumnos si han participado en alguna carrera y se da oportunidad a que expresen sus ideas, en forma ordenada y respetando turnos; posteriormente se dialoga con los alumnos sobre quiénes son los participantes que se llevan los premios dentro de una carrera [DOC_PRIMARIA_PU].

Asimismo, algunos docentes mencionan acciones dirigidas a generar un ambiente que favorezca la atención del alumno, entre las cuales se encuentran los ejercicios para activación o actividades de relajación.

Para comenzar con la clase se implementa una actividad "Para iniciar bien el día" que contribuye a que los alumnos se sientan en un clima agradable, ésta consiste en colocar una frase de reflexión en el pizarrón, preferentemente relacionada al contenido que se va a abordar. Los alumnos la registran en su libreta y elaboran un pequeño análisis de la misma, finalmente en plenaria se comparten las reflexiones personales [DOC_SECUNDARIA_DG].

Destaca que los docentes de educación especial, a diferencia del resto de EB, incluyen en sus descripciones actividades mucho más específicas, por ejemplo, saludar a los alumnos, anotar la fecha en el pizarrón, pasar lista de asistencia. Además, incorporan en el inicio de su secuencia actividades como cantar alguna canción y realizar ejercicios de activación.

(Inicio.) Se inicia la actividad con un saludo, preguntándoles: ¿cómo se encuentran?, ¿cómo se sienten?, ¿traen ganas de trabajar?, y se aplica una actividad para empezar bien el día con la canción del "chu gua" para que se activen físicamente y despejen sus mentes relajándose para empezar a trabajar. Se le pedirá a la alumna integrada que ella encabece una línea para que sus compañeros y compañeras la sigan, haciendo lo que marca la canción [DOC_EDUCACIÓN_ESPECIAL_SI].

El segundo momento de la secuencia está constituido por las acciones enfocadas al desarrollo del contenido. En general, los docentes de EB refieren que estas actividades tienen la finalidad de propiciar la promoción de aprendizajes significativos, ofrecer la posibilidad de aplicar en su contexto lo que aprenden en la escuela o avanzar progresivamente a otros conocimientos. Las descripciones permiten identificar que los docentes consideran algunas características de sus alumnos y del contexto en el que se desarrollan para diseñar e implementar las actividades de este momento, por ejemplo, en preescolar toman en cuenta el grado de

desarrollo de la lectoescritura; en Educación Física, la edad y las características motrices, y en educación especial se retoman las diferentes habilidades de los estudiantes.

Las actividades que plantean los docentes y el papel que asumen en ellas varía en función del grado escolar con el que están trabajando; así, mientras en los primeros años, en general, el profesor se describe en un papel más directivo en las actividades, enfatiza el modelamiento y el empleo de materiales concretos e imágenes que lo ayuden a lograr el aprendizaje esperado; progresivamente, hacia los grados superiores de primaria, el docente incorpora más actividades que fomentan la autonomía de los alumnos, el trabajo en equipo, la distribución de responsabilidades, y además ofrece las indicaciones de las actividades por escrito, las cuales el alumno debe copiar y seguir.

Como actividades de enseñanza planteadas por los docentes, en preescolar se menciona el conteo de elementos; la lectura de diversos textos: cuentos, poemas, adivinanzas, rimas, entre otros; ejercicios de reconocimiento de letras; elaboración de producciones escritas; exposición de temáticas, ideas y vivencias; realización de investigaciones conjuntas; manipulación de distintos materiales; recortar, pegar, dibujar, colorear; que los alumnos observen directa o indirectamente procedimientos, objetos o situaciones tanto dentro como fuera de la escuela; que participen en juegos que impliquen la solución de problemas. En primaria, sobre todo en los primeros años, se mantienen muchas de estas actividades, aunque paulatinamente la manipulación de materiales va disminuyendo y se incorporan otras como los dilemas morales; la visualización de presentaciones; la explicación de conceptos por parte de los alumnos; los trabajos de análisis y síntesis que impliquen la elaboración de cuadros comparativos, sinópticos, simulaciones y la localización de ideas importantes, entre otras.

En secundaria y telesecundaria las actividades de aprendizaje mencionadas implican principalmente la búsqueda de información, la observación dirigida, el análisis de datos, la escritura de textos (síntesis, autobiografías, cuentos, monografía), la medición de perímetros y áreas, la solución de operaciones básicas y de problemas en binas, plenarias para compartir información, entrevistas con familiares o personas de la comunidad, la simulación de prácticas reales, representaciones o dramatizaciones, la planeación y realización de un proyecto, la autocorrección de sus escritos y la elaboración de esquemas o dibujos. En telesecundaria, además, se alude al empleo de videos de la RED EDUSAT, los cuales forman parte de su modelo educativo.

Se solicita a los alumnos que busquen y seleccionen información sobre las variantes lingüísticas del español, por diferentes medios que estén a su alcance [DOC_TELESECUNDARIA_GT].

[...] de manera individual se solicita que observen el programa televisivo titulado "Los vas a necesitar" y en lluvia de ideas comenten por turnos levantando la mano para participar al interior del grupo lo siguiente: ¿por qué es importante conocer los diferentes requisitos para ingresar al bachiller? [DOC_TELESECUNDARIA_PU].

Los docentes de Educación Física señalan que las actividades que plantean se dirigen a incrementar habilidades y destrezas motrices, fomentar hábitos de autocuidado, promover la buena alimentación, el uso de objetos, la práctica del equilibrio, fuerza y coordinación, el respeto a reglas durante los juegos, el desarrollo de valores, toma de decisiones, hábitos saludables, entre otros.

[...] trabajar con ellos en actividades que les gusten, pero también involucrándolos y concientizarlos de que no sólo es jugar sino también realizar ejercicios para mantenerse saludables y tengan un óptimo desarrollo [DOC_SECUNDARIA_PU].

Entre las actividades mencionadas por estos docentes, se encuentran diversos juegos, actividades de desplazamiento, ejercicios físicos dirigidos al desarrollo y control de la motricidad.

La estrategia requiere que el niño esté en movimiento durante la mayoría de [sic] sesión, en la que tendrá que desplazarse, correr, saltar, agacharse, esquivar, coordinar todo esto con su perspectiva, haciendo adaptaciones de sus movimientos y adquiriendo experiencias motrices, que le permitan a su cuerpo hacer una memoria corporal, provocando con esto que su cuerpo reaccione ante situaciones similares en la vida cotidiana de forma exitosa [DOC_PRIMARIA_VZ].

Por su parte, los docentes de educación especial constantemente refieren llevar a cabo “adecuaciones curriculares”, y emplean este término para referirse a determinados ajustes de las actividades, en cuanto a procedimientos, técnicas o materiales, con el propósito de apoyar el aprendizaje de los alumnos conforme a sus necesidades, pero siguiendo lo establecido en los documentos referentes.

Cabe mencionar que para realizar la adecuación curricular fue necesario tomar en cuenta dos aspectos; la planeación didáctica como lo marca en el principio pedagógico 2: potencializar el aprendizaje de los alumnos hacia el desarrollo de competencias que promueve el Plan y Programas 2011 y la segunda, retomar la evaluación diagnóstica del alumno que presenta necesidades educativas especiales con la finalidad de conocer las habilidades y capacidades del educando, de acuerdo al libro “La integración educativa en el aula regular”, pp. 126 y 127 [DOC_EDUCACIÓN_ESPECIAL_HG].

La finalidad de los ajustes es establecer una vinculación más estrecha entre el aprendizaje esperado, las actividades planeadas y las necesidades de sus alumnos.

Después del momento del desarrollo, se encuentra el cierre de la secuencia didáctica. En éste, la mayoría de los docentes de EB refiere que se concluye con los trabajos o productos desarrollados por los alumnos a lo largo de la secuencia, con un resumen de lo abordado, o bien, que establece actividades complementarias que refuercen el tema.

Se identifican algunas tendencias del tipo de actividades planteadas en el cierre, según el nivel educativo; por ejemplo, en preescolar y educación especial se aprecia con frecuencia que se terminan los dibujos o trabajos que se han elaborado a lo largo de la situación didáctica. En primaria, donde las actividades implican mayor nivel de abstracción, sobre todo en los últimos años, los alumnos terminan productos tales como notas, resúmenes, cuadros sinópticos y carteles. También se incorpora la resolución de ejercicios que impliquen el repaso de los procedimientos revisados en las actividades de enseñanza, los cuales son presentados en diversos formatos, por ejemplo, en el pizarrón, el cuaderno, copias fotostáticas y el libro de texto. El siguiente es un ejemplo de las actividades planteadas por un docente al cierre de su secuencia.

Contestar grupalmente las preguntas del libro y diseñar conforme la situación de aprendizaje lo requiera nuevas preguntas reflexivas, con el fin de que el alumno llegue a la conclusión de que al transformar las figuras en otras el perímetro puede cambiar, pero

el área permanecerá igual. Proponer dos actividades similares, utilizando un rectángulo y un rombo, enseguida calcular área y perímetro de estas figuras para posteriormente transformarlos como se indica en el pintarrón [DOC_PRIMARIA_JL].

En secundaria y telesecundaria los docentes mencionan actividades similares a las aludidas por los profesores de los últimos años de primaria, además, incorporan visitas a museos, representaciones o dramatizaciones, la elaboración de trabajos de investigación y la exposición de los mismos, socialización de conclusiones, plenaria para sintetizar ideas sustantivas del tema, comparación de productos finales y elaboración de algún texto. Entre los productos que los alumnos concluyen en el cierre de la secuencia se encuentran, principalmente, textos, mapas conceptuales, carteles, revistas temáticas, cuentos e historietas.

Para Educación Física, si bien las actividades tienen el mismo objetivo que en los niveles aludidos, en el cierre los docentes promueven actividades de estiramiento y relajación, con el fin de bajar el ritmo cardíaco. En preescolar y primaria algunos profesores de esta asignatura refieren que preguntan a los alumnos acerca de su experiencia durante la actividad, es decir, cómo se sintieron y si se cumplieron las reglas del juego; en secundaria, los docentes señalan llevar a cabo una evaluación (escrita o de habilidades) para identificar el nivel de logro en relación con el objetivo planteado.

Materiales educativos

Los docentes de EB, en general, manifiestan que emplean un amplio abanico de materiales concretos, impresos, audiovisuales y electrónicos. Mencionan que su elección se relaciona con la factibilidad de obtenerlos en el contexto en que laboran —de los padres, la escuela o por el mismo docente—, con las actividades propuestas y con el aprendizaje esperado.

En preescolar y en los primeros años de primaria predominan las alusiones al empleo de materiales concretos como: palitos de madera, hojas, carteles, plastilina, piedritas, pegamento, fichas, monedas, rompecabezas, láminas, reglas, tijeras, colores y pegamento. Otros recursos en este mismo nivel son la grabadora, los materiales musicales, el proyector, algunas cintas e imágenes. Cabe señalar que únicamente los docentes de preescolar, Educación Física y educación especial mencionan de forma constante el uso de música como parte de sus actividades.

En los últimos años de primaria, así como en secundaria, los materiales mencionados por los docentes son los libros de texto, enciclopedias, diccionarios, fotocopias de dibujos, esquemas o textos, cuadernos u hojas sueltas blancas y de colores. Cabe señalar que mientras que para primaria y secundaria el libro de texto ocupa un lugar privilegiado entre los materiales, en preescolar es mencionado en muy pocas ocasiones. El material concreto en secundaria también está presente en las descripciones, con menor frecuencia que el impreso, y es empleado primordialmente para experimentar y construir, o elaborar productos. Entre dichos materiales se señalan cartulinas, hojas de colores, plumones, marcadores, planisferios, paliacates, bufandas, botellas, globos de colores, sobres, pegamento, monedas y dados. Algunos materiales están más presentes en algunas asignaturas que en otras; por ejemplo, el diccionario, las enciclopedias y las revistas son materiales más referidos en Formación Cívica y Ética y Español; los materiales audiovisuales son constantemente señalados por los docentes de Inglés; el planisferio y los mapas son prioritariamente empleados por Historia y Geografía, y los materiales para realizar experimentos se concentran en Física, Química, Biología y, ocasionalmente, en Matemáticas.

Aunque en los diagnósticos los docentes mencionan la presencia de aulas de medios en las escuelas, también es frecuente que se denuncie que los equipos no funcionan, son insuficientes o tienen programas que los alumnos no conocen. Los recursos tecnológicos son poco mencionados en preescolar y primaria, entre ellos se numeran el proyector, la computadora, el pintarrón y la televisión; en pocos casos de primaria se menciona el uso de tabletas electrónicas:

Al hacer uso de la tableta, se tiene que invertir un poco más de tiempo porque aunque tienen conocimientos sobre ella, algunos desconocen el programa de Word, por lo que se da un acompañamiento a cada equipo [...] además de que, sorprendentemente, aunque pareciera que los alumnos todo lo saben acerca de la tecnología, herramientas fundamentales como los programas de Word, PowerPoint o Excel, son desconocidos para la mayoría y no cuentan con los elementos necesarios para hacer uso de ellos [DOC_PRIMARIA_CDMX].

En secundaria y telesecundaria, por el contrario, los medios audiovisuales, la computadora, el proyector y el teléfono móvil con internet son referidos con mayor frecuencia, a fin de disponer de imágenes, cortometrajes, videos, documentales y diapositivas. Algunos docentes solicitan a los alumnos que, durante la clase, utilicen sus teléfonos para investigar algún contenido del tema revisado.

Se les solicita que investiguen cuánto suman los ángulos internos de un triángulo, hexágono y pentágono regulares [...]. Pueden revisar el libro, cuaderno e incluso conectarse a internet con sus celulares (con supervisión docente) [DOC_SECUNDARIA_MX].

Los docentes de telesecundaria mencionan el uso de programas televisivos y videos de la RED EDUSAT, los cuales son parte de su modelo educativo.

Se observó el video “Los números con signo” para recordar que la multiplicación se puede interpretar como una suma repetida [DOC_TELESECUNDARIA_PU].

Por lo que respecta a educación especial, se menciona el empleo de materiales similares a preescolar y primaria y, en general, poca presencia de materiales audiovisuales. Destaca que estos docentes frecuentemente refieren que diseñan o adaptan algunos de los materiales existentes en sus espacios, de acuerdo con las necesidades de sus alumnos.

En Educación Física los docentes emplean materiales específicos para su asignatura: balones, silbatos, aros, costales, paliacates, cuerdas, bastones, dados y en ocasiones reportan el uso de un equipo de audio o la computadora. Enfatizan que la elección de los materiales está en función de los conocimientos y las habilidades que se desea promover, pero también de la disponibilidad, suficiencia y condiciones del material, así como de los espacios con que cuentan para dar su clase.

En general, los docentes resaltan la importancia de utilizar una variedad de recursos y materiales didácticos que sean atractivos para los estudiantes, con el fin de que se interesen en las actividades de aprendizaje. En este sentido, es frecuente que los docentes de EB empleen estrategias para lidiar con la falta de materiales o equipos en las escuelas, como organizarse y cooperar para adquirirlos. Asimismo, cuando no hay internet en la escuela, los profesores descargan o consiguen los videos en otros espacios para mostrarlos a los alumnos.

Organización de los espacios y de los alumnos

El aula es el espacio en el cual la mayoría de los docentes de EB realiza sus actividades, no obstante, además de los profesores de Educación Física, los de preescolar y educación especial también emplean el patio para realizar distintas actividades. A continuación, se presenta como ejemplo una actividad de preescolar fuera del aula.

Explicar en breve que todos los letreros que observamos en la escuela, aula o en la calle, nos dicen algo que alguna persona quiere que sepamos, por lo tanto, todo lo que hablamos, pensamos y sentimos lo podemos escribir. Invitarlos a observar los letreros que hay en la escuela, dando un paseo alrededor de la misma; al llegar frente a un letrero pedirles que digan lo que creen que dice ahí, qué quiso expresar la persona que lo escribió [DOC_PREESCOLAR_JL].

En secundaria los docentes emplean, además del aula, la biblioteca (particularmente los de Español), los laboratorios, talleres y aulas de medios, en la medida en que estén disponibles en la escuela.

Los docentes de Educación Física señalan que en ocasiones tienen que adaptar el espacio para poder dar sus clases, o bien, que deben ajustar sus actividades para poder realizarlas con lo que el espacio les ofrece.

[...] sin embargo, cuando llueve, la cancha se inunda debido a un problema que hay con el drenaje del patio de la escuela y, en esos casos, la sesión de Educación Física se adapta para ser impartida en un salón de clases regular [DOC_PREESCOLAR_VZ].

En las actividades de enseñanza y aprendizaje los docentes mencionan que organizan a los alumnos para que trabajen de forma individual, en equipo o en binas. Si bien sólo algunos docentes brindaron información que permitiera identificar las razones por las cuales optaron por una forma de organización en lugar de otra, se distingue que consideran para ello la actividad a desarrollar, el espacio y el tiempo disponibles, el número de alumnos, su nivel de dominio de algunas habilidades y su actitud para trabajar en equipo. El trabajo individual, en opinión de algunos docentes, favorece el desarrollo personal de habilidades específicas, y permite al profesor identificar el logro del alumno en relación con desempeños determinados.

La actividad se realizó de manera individual, pues se busca que avancen en el desarrollo de sus habilidades para representar, interpretar, predecir, explicar y comunicar fenómenos. Si bien se pretende que logren desarrollar actitudes y habilidades para el trabajo en equipo y la buena convivencia, es necesario que por sí mismos sepan y sean capaces de desarrollar habilidades que les permitan ser competentes ante diversas situaciones de la vida y en cualquier ámbito, ya sea de manera individual o grupal [DOC_SECUNDARIA_NL].

Por otra parte, de acuerdo con los docentes, el trabajo en equipo permite la optimización del tiempo, el involucramiento de todos los alumnos en la actividad, el aprovechamiento del espacio, la ayuda entre pares, entre otros beneficios. Cabe señalar que muchos de los profesores asumen que el trabajo en equipo implica, de forma directa, “trabajar constructivamente” o colaborativamente.

En telesecundaria parte de la importancia del aula radica en la disponibilidad de la señal de internet o de la RED EDUSAT, aunque también refieren utilizar el patio u otros espacios fuera de los planteles, que son parte de la comunidad en la que se inserta la escuela.

Por otra parte, los docentes de educación especial, de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y de las USAER mencionan que organizan a los alumnos para que trabajen de forma individual, en equipo, o binas. Respecto al trabajo en equipo, destacan dos intenciones diferentes: en los CAM tiene la finalidad de que los alumnos complementen su aprendizaje aprendiendo unos de otros, mientras que en las USAER el objetivo es favorecer la integración de los alumnos al grupo regular.

Evaluación del aprendizaje

Los docentes de EB señalan que la evaluación les permite: conocer los conocimientos, habilidades y actitudes con los que los alumnos inician un proceso de aprendizaje; identificar el avance en relación con el logro de los aprendizajes, y detectar las dificultades y fortalezas de su desempeño docente.

En general, los docentes llevan a cabo evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, aunque estas dos últimas pocas veces son identificadas bajo estos nombres. Previamente se señaló que al inicio del ciclo escolar los profesores realizan un diagnóstico que les ofrece información general de sus alumnos, dirigido a identificar conocimientos previos y habilidades generales o de varios ámbitos. Además, los docentes describen actividades de evaluación con fines diagnósticos, pero realizadas al inicio de la secuencia didáctica, más acotadas a conocimientos previos específicos y habilidades relacionadas con el aprendizaje a lograr. Las acciones que más frecuentemente se realizan con este propósito son la lluvia de ideas, el cuestionamiento directo y el empleo de pruebas estandarizadas o diseñadas por el docente; en menor medida refieren plantear la solución de problemas, y en el caso de Educación Física, mencionan actividades para valorar las habilidades con las que cuentan los alumnos. Cabe señalar que comúnmente, en los casos analizados, no se aprecia cómo la información resultante de la valoración diagnóstica es considerada en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, los docentes mencionan que la evaluación formativa les sirve para identificar, analizar y reflexionar sobre el avance de los estudiantes respecto a las actividades de aprendizaje. Como parte de esta evaluación, refieren frecuentemente la observación o el planteamiento de preguntas. Adicionalmente, en secundaria, los profesores refieren utilizar esta evaluación para identificar actitudes, habilidades, nivel de compromiso, de disciplina y de participación de los alumnos.

Particularmente, los docentes de educación especial refieren emplear la evaluación formativa para asignar puntuaciones, evaluar ejercicios y tareas, e identificar la adquisición de habilidades, conocimientos, logros y dificultades, con la finalidad de retroalimentar el desempeño de los estudiantes. Adicionalmente a la observación, estos docentes mencionan el empleo de la rúbrica y la lista de cotejo para la valoración de los progresos de sus alumnos, así como los productos que se les solicitan, tales como ejercicios, exposiciones y maquetas, entre otros. En suma, aunque en general los docentes reconocen la utilidad de la evaluación formativa, las producciones son poco descriptivas respecto a cómo la información que obtienen de esta evaluación impacta en sus actividades de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la evaluación sumativa, generalmente mencionada al final de la secuencia, las actividades que los docentes refieren realizar son cuestionamientos directos, la entrega de producciones escritas y la exposición de temas o participaciones orales en plenarias. La tabla 3.3 compara las actividades más recurrentes identificadas en el análisis, por nivel educativo o tipo de servicio.

Tabla 3.3 Actividades que los docentes asocian a la evaluación sumativa

Evaluación sumativa Actividades	Preescolar	Primaria	Secundaria	Telesecundaria	Educación especial	Educación Física
Cuestionamientos directos	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Exámenes		✓	✓	✓		
Dramatizaciones	✓		✓	✓		
Juegos	✓					✓
Exposición de temas o participación en plenarios	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Producciones escritas	✓	✓	✓	✓	✓	

Los docentes de EB mencionan que esta evaluación les proporciona elementos para determinar si el alumno logró el aprendizaje esperado. Adicionalmente, los docentes de secundaria, telesecundaria y educación especial refieren que les permite retroalimentar a sus alumnos y asignarles una calificación.

El alumno de bajo desempeño [...] de acuerdo a la evaluación se le comenta la importancia de que atienda las indicaciones para realizar sus trabajos, que imprima limpieza y presentación pues es parte de su persona también; se enfatiza en la responsabilidad de cumplir con sus actividades para que pueda obtener resultados positivos; se le sugiere fomentar su hábito de lectura con materiales de su interés y se establecen límites sobre su conducta [DOC_SECUNDARIA_DG].

Asociada al proceso de evaluación, se encuentra la retroalimentación oral o escrita, mencionada por los docentes como un elemento importante para la mejora del desempeño de los alumnos. Las acciones que describen como retroalimentación constituyen un amplio abanico que incluye desde señalar cuando una respuesta es correcta o incorrecta; proporcionar la respuesta correcta; hacer sugerencias generales para la mejora del desempeño; indicar la ausencia o presencia de elementos en el trabajo entregado, hasta ayudar personalmente a detectar y corregir los errores específicos, felicitarlos e invitarlos a continuar con nuevos retos.

Una vez que se evalúa se comunica a los alumnos los resultados obtenidos, para mejorar y que ellos también analicen y reflexionen sobre su alcance y desempeño obtenido [DOC_TELESECUNDARIA_GT].

[El alumno] necesitó apoyo para realizar los despejes de incógnitas y aún se le olvida el especificar la dirección cuando se trata de velocidad, aunque sí lo puede identificar. Se platicó con él para conocer cuáles eran sus dudas e inquietudes y ayudarlo a que identificara los aspectos en donde [sic] se le dificultó trabajar y reforzarlos. [Al alumno] se le reconoció su esfuerzo y logros conseguidos. Para afianzar sus conocimientos, le solicité ayudar a ciertos compañeros de él y se le dan retos de mayor complejidad [DOC_SECUNDARIA_NL].

Con una nota de felicitación en su libreta y de forma verbal invitándolo a que siga por ese camino de excelencia. Destacando su labor como uno de los guías y líderes de su equipo de trabajo y del grupo [...] según su respuesta, se aclaran sus dudas o debilidades.

También en su libreta se le señalan los errores y se le pone alguna nota para dar una breve explicación [DOC_SECUNDARIA_GR].

En preescolar, además de proporcionar retroalimentación a los alumnos, los docentes mencionan hacerla extensiva a los familiares.

[...] el alumno presentó bajo desempeño, se le retroalimentó con la finalidad de tomar decisiones que le permitan mejorar, se le explicó [sic] algunas formas en que puede superar sus dificultades, invitándolo constantemente a ordenar secuencias de sucesos y que las comparta con sus compañeros [...] se compartió con su mamá lo que se espera que aprenda y se le sugirieron algunas actividades que puede trabajar en casa [DOC_PREESCOLAR_CS].

Las producciones de preescolar son las más descriptivas respecto a la retroalimentación, y la señalan como un proceso continuo y personalizado durante la clase. Entre las acciones asociadas a este proceso están el seguimiento a cada uno de los pequeños mientras realizan sus actividades, y solicitarles que expliquen a sus compañeros cómo llegaron a los resultados. La retroalimentación que describen es prioritariamente oral, aunque hay evidencia de que en los trabajos de los alumnos colocan caritas o mensajes tales como: “muy bien”, “mejorarás”, “puedes hacerlo mejor”; también escriben notas en los trabajos, y registran en una bitácora los avances y las necesidades que detectan en cada uno de ellos.

La retroalimentación es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje, partiendo de la condición de que toda evaluación debe propiciar el mejoramiento del aprendizaje y un mejor desempeño docente, la retroalimentación se realizó durante toda la situación de aprendizaje en los diferentes momentos, a través de expresiones positivas y de aliento [DOC_PREESCOLAR_GR].

Las prácticas de evaluación que describen los docentes son prioritariamente de heteroevaluación, es decir, es el profesor quien evalúa a los alumnos, no obstante, en primaria, secundaria y telesecundaria hay algunas referencias en torno a actividades de coevaluación y autoevaluación, por ejemplo, al pedir que los alumnos se califiquen entre ellos sus trabajos, o al plantearles preguntas que provoquen la reflexión sobre el desempeño propio. Los docentes de secundaria señalan que la autoevaluación es útil para fomentar la autonomía, la responsabilidad y el juicio crítico en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La heteroevaluación me mostró dónde los alumnos tuvieron dificultad, en qué parte del proceso, del proyecto o estrategia didáctica tuvieron dificultades, dónde me debo detener y reforzar o modificar la actividad; y por último, describir, señalar y referir un grado de competencia alcanzado; retroalimentar y asignar una calificación [DOC_SECUNDARIA_CM].

La autoevaluación se lleva a cabo al comparar [los alumnos] sus resultados con los de sus compañeros y analizar en qué se equivocaron y cuáles fueron los procedimientos que siguieron [DOC_TELESECUNDARIA_BS].

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN LAS REFLEXIONES REALIZADAS POR LOS DOCENTES RESPECTO A SU PRÁCTICA?

Las reflexiones elaboradas por los docentes destacan las habilidades y acciones que consideran como sus fortalezas; muy pocas veces señalan áreas de oportunidad —lo cual puede asociarse con cierta cautela por el contexto de evaluación—, siendo más frecuente que mencionen necesidades de formación para la mejora de su práctica. En general, los docentes de EB identifican como sus fortalezas la atención personalizada que brindan a sus alumnos (en particular a aquellos con alguna necesidad especial o rezago en el aprendizaje), y su capacidad para hacer ajustes a las actividades, espacios y recursos establecidos en sus planeaciones.

Por lo tanto me vi comprometida a realizar ciertos ajustes a la planeación como a reorientar las actividades de organización en el trabajo en equipo [DOC_SECUNDARIA_VZ].

Otro aspecto que algunos docentes identifican como fortaleza es la comunicación con las familias, ya que consideran que es un factor sustantivo para el aprendizaje de los alumnos.

[...] considero como fortaleza la comunicación que promuevo con los padres de familia para trabajar como equipo, mostrándoles cómo deben apoyar a sus hijos, ejemplificando siempre el cómo se hace o cómo se debe hacer. Trabajando en reuniones, mostrándoles maneras para comunicarse con sus hijos y apoyarlos [DOC_PRIMARIA_VZ].

En preescolar, secundaria y telesecundaria, además de lo ya mencionado, reconocen como fortaleza su capacidad para motivar a los alumnos a fin de que se involucren en las actividades. Esta motivación se expresa, en preescolar, en el uso de lenguaje tranquilizador y cálido para invitar a los estudiantes a que participen, mientras que, en secundaria y telesecundaria, los docentes refieren considerar los intereses de los educandos para que las actividades les sean atractivas, además de brindarles diversas oportunidades para entregar los trabajos o ponerse al corriente en las actividades.

Los docentes de telesecundaria reconocen en su intervención fortalezas como su compromiso personal con la formación de sus alumnos, la atención a la diversidad, el dominio de temas, el diseño de estrategias de enseñanza variadas, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el manejo de grupo, la creación del ambiente de confianza en el aula, así como el reconocimiento de la necesidad personal de formación o actualización profesional.

Dentro de mis fortalezas como docente de telesecundaria, está atender a la diversidad de mis alumnos y sentir que, por ellos, es válida la preparación y actualización, porque ellos son la razón para continuar mejorando y lograr una educación de calidad. Así como promover el uso de las tecnologías de la información y comunicación de manera responsable y dando utilidad al aprendizaje de los alumnos [DOC_TELESECUNDARIA_GT].

Los docentes de Educación Física señalan como fortaleza su conocimiento de los alumnos y el seguimiento que llevan a cabo del desarrollo de las habilidades de éstos a lo largo del año escolar, mientras que en educación especial identifican su capacidad de adecuar los espacios, recursos y actividades para que sus estudiantes puedan participar en estas últimas, así como el conocimiento sobre los avances y dificultades de éstos y el seguimiento que realizan de sus habilidades a lo largo del año escolar.

Varios docentes refirieron los retos que enfrentan en su labor cotidiana, más que las áreas de oportunidad en su práctica, y expresaron su preocupación ante las dificultades y limitaciones que los elementos contextuales representan para su trabajo.

Mis debilidades, ante todo son factores externos fuera de mi control como son que los alumnos no están alimentados adecuadamente, su situación económica, la distancia de la escuela a sus casas, que en ocasiones impacta en la asistencia a la escuela, la atención que padres de familia brindan a sus hijos y que, en algunos casos, impacta para lograr un alto desempeño en sus hijos [DOC_TELESECUNDARIA_GT].

Las necesidades de formación o de actualización planteadas por los docentes variaron según el nivel educativo o tipo de servicio. Las primeras son mencionadas de forma muy general; es posible que algunas no sólo se relacionen con las características de sus alumnos, nivel o tipo educativo, sino con necesidades surgidas en torno a la propia Evaluación del Desempeño. Así, los docentes de preescolar mencionan la necesidad de contar con una preparación que les permita diseñar situaciones didácticas en las que puedan integrar a todos los niños a fin de atender la diversidad de características de sus estudiantes, poniendo especial énfasis en aquellos que tienen necesidades educativas especiales. Asimismo, señalan que requieren actualización para el diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje innovadoras, que fomenten la integración, el dominio del plan y programas de estudios del nivel, estrategias para el uso de material didáctico impreso, la sistematización de evidencias de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de enseñanza que propicien que los alumnos reflexionen.

En preescolar y primaria los docentes señalan su preocupación por allegarse de estrategias para coordinarse mejor con las familias de los estudiantes; adicionalmente, los profesores de primaria mencionan la necesidad de contar con el tiempo suficiente para cumplir con el programa de estudios, así como para brindar atención específica a los alumnos de bajo desempeño. En primaria, además, destaca que los profesores señalan la necesidad de capacitarse en la elaboración de materiales novedosos y atractivos, el empleo de las TIC y el trabajo colaborativo con sus pares.

Los docentes de secundaria señalan que deben fortalecer sus habilidades para el desarrollo de actividades que atraigan y mantengan el interés de los alumnos, así como para interactuar con ellos, sobre todo con los de bajo rendimiento. De igual forma refieren el interés por mejorar sus estrategias para comunicar los resultados y retroalimentar a los estudiantes, para atender a los de bajo rendimiento académico, para diseñar materiales didácticos y plantear situaciones didácticas, para emplear las TIC, diseñar estrategias de evaluación y utilizar los resultados, así como para establecer técnicas que les permitan valorar cualitativamente el trabajo de los alumnos y el trabajo colaborativo con sus pares. Cabe señalar que, a diferencia de preescolar y primaria, los docentes de secundaria y telesecundaria no provienen exclusivamente de una formación normalista, sino que son egresados de diferentes instituciones de educación superior y no particularmente de carreras vinculadas con la educación, por lo que es muy frecuente que varios de ellos no hayan contado con una formación inicial pedagógica, sino que hayan desarrollado habilidades docentes sobre la práctica profesional.

Los docentes de telesecundaria también son enfáticos en la necesidad de una formación que les permita diseñar actividades y estrategias que motiven a los alumnos, así como para interesar e involucrar a sus familias a fin de que les brinden los apoyos necesarios para que continúen estudiando. De igual forma, señalan que les interesa fortalecer sus habilidades para el uso de las TIC, lo que, debido a su modelo educativo, es un recurso sustantivo.

Los docentes de educación especial, tanto de los CAM como de las USAER, indican la urgencia de diseñar mejores materiales para atender las necesidades específicas de los alumnos, así como de optimizar y sistematizar de forma más efectiva el acompañamiento que reciben los estudiantes y los profesores. En específico, en el caso de las USAER refieren la necesidad de mejorar la planeación conjunta con los profesores de aula regular y de sensibilizar a todos sus alumnos para el trabajo con los compañeros que presentan alguna barrera para el aprendizaje:

Mi reto inminentemente fue alcanzar el propósito planteado en mi planificación didáctica con la alumna, ya que fue conocer sus niveles de escritura y las características de la misma, así como lograr sensibilizar a sus compañeros respecto al gran apoyo que representan en la formación de la alumna [DOC_EDUCACIÓN_ESPECIAL_GR].

Estos profesores también expresan la necesidad de contar con estrategias efectivas para motivar a los alumnos, así como para incentivar y orientar a los padres de familia en el apoyo a sus hijos para el desarrollo de habilidades específicas. Asimismo, refieren estar interesados en contar con mejores herramientas para el diseño y selección de actividades de enseñanza y aprendizaje y de materiales que atiendan características sociales y culturales de sus alumnos; para organizar y aprovechar mejor los espacios educativos, y para diseñar estrategias de evaluación que incluyan autoevaluación y coevaluación.

En Educación Física los docentes indicaron la necesidad de contar con mejores recursos pedagógicos y didácticos para plantear actividades innovadoras, atractivas y factibles, en relación con los materiales y espacios con los que cuentan.

Cabe señalar que las acciones de formación continua o actualización a las que aluden los docentes son individuales, y no mencionaron acciones de formación con sus pares en el interior de las escuelas.

Educación media superior

Como se indicó anteriormente, la oferta de EMS es altamente diversificada: siete modalidades, tres modelos educativos, de sostenimiento federal o estatal, privado o mixto; una duración que oscila entre dos y cinco años, más de 200 planes y programas de estudio; diversidad de organigramas, y una variedad de figuras y funciones dentro de los planteles. Si bien existe una Subsecretaría de Educación Media Superior, su fundación es relativamente reciente, data de 2005, por lo que buena parte del crecimiento de la EMS se generó sin un organismo rector. Estas características hacen que sea un nivel altamente complejo de administrar y evaluar (INEE, 2017b). Los docentes son egresados de instituciones de educación superior, por lo que la mayoría no cuenta con formación inicial en docencia, sino con formación disciplinaria en carreras compatibles con algunas de las asignaturas que se imparten en los planteles, y sólo algunos docentes provienen de carreras relacionadas con la educación. Pese a la diversidad, las descripciones reflejan algunos elementos comunes en relación con las condiciones en las que se desempeñan, así como elementos que son más característicos de uno u otro subsistema o tipos de servicio.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO Y DE LOS ALUMNOS CONSIDERAN LOS DOCENTES QUE INFLUYEN SOBRE EL APRENDIZAJE?

Aula y centro escolar

Al igual que en EB, los docentes de EMS señalan en sus descripciones situaciones que inciden en el aprendizaje de sus estudiantes, entre las que se encuentran condiciones de infraestructura y equipamiento del centro escolar y del aula. En algunos casos, los menos, refieren que los espacios son suficientes y están en buenas condiciones.

El plantel educativo tiene una área aproximada de 4 hectáreas cuenta con 13 edificios de los cuales se brindan espacios como cafetería, sala de usos múltiples, auditorio, área administrativa, biblioteca, aproximadamente 156 aulas de clase, laboratorios de especialidad, talleres, 21 laboratorios de cómputo; 48 sanitarios para damas, caballeros 6 baños [sic], personas con discapacidad, cancha de usos múltiples, andadores para mesas de tareas y andadores de alimentos, jardines, estacionamiento para trabajadores, rampas para personas con discapacidad [DOC_CETI_JL].

La mayoría de los docentes describe establecimientos que cuentan con espacios diversos, aunque no siempre suficientes o en buenas condiciones para la realización de las actividades. En general, en los planteles hay aulas, baños y laboratorios; de manera menos constante señalan la presencia de biblioteca, cafetería, canchas deportivas, oficinas, servicios médicos, patio, áreas verdes, auditorio, almacén, sala audiovisual y sala de maestros. Dependiendo el subsistema, también pueden aludir a espacios para prácticas relacionadas con el componente profesional, tales como postas porcinas, invernaderos, corrales, talleres de carnes y de frutas, entre otros.

En la cuestión de infraestructura mi plantel está un poco olvidado, muchas áreas como los laboratorios, talleres, área pecuaria, campos destinados a diferentes actividades, se encuentran desfasadas respecto de las necesidades actuales de la educación en el desarrollo de prácticas y trabajos basados en competencias, u olvidados, respectivamente [DOC_DGETA_HG].

Ante las condiciones desfavorables de la infraestructura, los profesores realizan adaptaciones para poder llevar a cabo su labor docente.

A pesar de la infraestructura limitada, la plantilla docente adecua sus clases de tal forma que hacen de lo imposible, lo posible, puesto que, gracias a su dedicación y esfuerzo, logran atender a más de 55 alumnos por salón [DOC_COBACH_CH].

De acuerdo con su percepción, condiciones como el espacio del aula en relación con el número de alumnos, la iluminación, la ventilación y la temperatura del salón influyen en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como en el desempeño de los estudiantes.

Las condiciones de infraestructura se agravan en los tipos de servicio que se encuentran en zonas rurales, como los planteles de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y los de telebachillerato comunitario (TBC), que en su mayoría no cuentan con instalaciones propias, sino que comparten espacios con otros centros escolares, o utilizan espacios improvisados o adaptados, como bodegas, comedores comunitarios, o bien un aula móvil similar a la caja

de un tráiler (Weiss, 2017), lo que no provee las condiciones óptimas para el aprendizaje de los alumnos y el resguardo de materiales, además de que restringe la realización de algunas actividades educativas.

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 cuentan con todos los medios para satisfacer el cien por ciento de los propósitos de la enseñanza-aprendizaje [DOC_TELEBACHILLERATO_VZ].

Estos servicios atienden a jóvenes en áreas rurales, bajo el modelo de bachillerato general; los centros educativos generalmente se encuentran en zonas aisladas o de difícil acceso, y tienen un papel sustantivo en la ampliación de la cobertura de la EMS. Los EMSAD cuentan con una estructura organizacional más sólida en comparación con los TBC, ya que en éstos sólo tres docentes imparten todas las asignaturas; uno de ellos, además, funge como responsable del centro educativo. Algunos estudios han cuestionado la suficiencia de ese modelo para brindar un servicio de calidad (Guzmán, 2018).

La mayoría de los docentes refiere que los recursos de la escuela y del aula con los que cuenta son el pizarrón, el escritorio y las bancas; de manera intermitente aluden a materiales para laboratorio, *software* en los equipos de cómputo, o el servicio de internet. Señalan que las carencias o el mal estado del equipamiento y materiales disminuyen la variedad de actividades que pueden plantear al alumno, orillando, en ocasiones, a prácticas de enseñanza poco eficaces, como impartir informática sin internet o sin computadoras suficientes para que cada alumno pueda practicar. Mencionan que suelen solventar las carencias del plantel al proveer ellos mismos los recursos para desarrollar las actividades de sus asignaturas.

Se cuenta con instalaciones de infraestructura básica, con pobre equipamiento en los laboratorios de física y química, no se cuenta con cañón y aunque los salones cuentan con monitores (televisiones) éstas no pueden conectarse a una laptop por lo que son inútiles y la mayoría no funciona, en mi caso utilizo un cañón de mi propiedad [DOC_DGB_CM].

El tamaño de los grupos es otro elemento que es considerado por los docentes como relevante para el desarrollo de su práctica, ya que, en su opinión, con grupos pequeños se posibilita que todos participen durante la clase, mientras que en grupos grandes la atención es menos personalizada y en consecuencia se da un menor seguimiento. En los casos analizados los grupos oscilaron entre 20 y 60 estudiantes. Una estrategia de los docentes para trabajar con grupos grandes es organizarlos en equipo, ya que consideran que permite el involucramiento de todos los alumnos y hace más fácil el seguimiento durante la actividad.

De la misma manera que en EB, en este proceso debía convocarse a docentes con condiciones más favorables, no obstante, se identificaron producciones que provienen de EMSAD y de TBC. A diferencia de los planteles ubicados en zonas urbanas y que cuentan con todos los servicios públicos, los de zonas rurales señalan carencias o intermitencias en los servicios básicos como luz o agua, además de dificultades relacionadas con la accesibilidad del plantel y la falta de transporte constante o de seguridad en los caminos, lo que impacta en la asistencia de los alumnos. Ante tales situaciones, algunos docentes refieren que se organizan para crear estrategias que aminoren dicho impacto, por ejemplo, organizan a los estudiantes para que aquellos que viven lejos asistan en la mañana y los que viven más cerca, por las tardes. También promueven

que los alumnos obtengan becas para solventar los gastos de traslado, o bien, se organizan con las autoridades del plantel y los padres de familia para costear los gastos del transporte escolar.

[...] el resto deben viajar diariamente de las comunidades aledañas, realizando en algunos casos recorridos diarios de hasta 35 km en transporte particular o en transporte que el plantel les provee a través de acuerdos de apoyo con la Presidencia Municipal [DOC_DGETA_HG].

Ofreciendo transporte escolar donde los padres de familia sufragan la tercera parte del combustible, haciendo recorridos de hasta 45 kilómetros por carretera y 30 kilómetros por terracería [DOC_DGETA_DG].

Al igual que en EB, las condiciones del aula tienen un papel sustantivo en la práctica de los docentes, porque pueden limitar sus actividades al no contar con espacios confortables para los estudiantes. Las descripciones de los docentes reflejan que la disposición de una infraestructura y del equipamiento adecuados para todos los establecimientos no ha ido a la par del crecimiento en cobertura, lo que se hace más evidente en las zonas rurales, en las cuales los planteles podrían tener un papel fundamental para coadyuvar al arraigo comunitario de los jóvenes y al crecimiento económico de la zona.

Características de los estudiantes

Al describir a sus estudiantes, los docentes de EMS (de forma similar a los de secundaria y telesecundaria) enfatizan en sus actitudes, su motivación hacia el estudio e intereses, generalmente asociados al entorno en el que se desenvuelven, y en algunos casos mencionan sus necesidades o dificultades académicas.

Entre los intereses de los estudiantes, los docentes aluden al uso de internet, los teléfonos celulares y tabletas, los deportes, la música, las fiestas, las redes sociales y los videojuegos. Con menor frecuencia refieren el trabajo, el estudio, buscar pareja, casarse, mejorar su tipo de vida, la televisión o consumir sustancias tóxicas. La expectativa de migrar hacia Estados Unidos es constante en los jóvenes, lo que, desde la perspectiva de los docentes, se debe a la falta de oportunidades laborales bien remuneradas en sus comunidades.

Tal como sucede en EB, algunas actitudes de los estudiantes son consideradas como facilitadoras de su participación y compromiso en las actividades escolares; por ejemplo, ser extrovertidos, con iniciativa, positivos, respetuosos, responsables, tolerantes, amables, mesurados, puntuales, participativos, creativos, colaborativos, solidarios, con alta autoestima, activos, dinámicos o inquietos. Otras características parecen no facilitar el involucramiento de los estudiantes en las actividades escolares, por ejemplo, ser apáticos, poco colaboradores, tímidos, depresivos, retraídos, agresivos, rebeldes, desinteresados, entre otras.

En general, los docentes de los casos analizados señalan la falta de motivación y de interés de los alumnos hacia los estudios. Afirman que los estudiantes acuden a clases porque sus padres los envían (los obligan) porque no tienen otra opción, o que van a la escuela a socializar, a buscar un novio o novia, pero que en general tienen pocas ganas de superación o piensan que el estudio no es la solución para salir adelante. Además, los docentes refieren que pocas veces las familias logran transmitirles una buena expectativa sobre el estudio, que no les proporcionan

los apoyos suficientes, o que los llevan a asumir roles y responsabilidades poco compatibles con ser estudiantes, como trabajar para apoyar con los gastos del hogar, o ser papás a edad temprana, lo que coadyuva a que abandonen los estudios. En contraparte, algunos profesores señalan que cuentan con estudiantes motivados para concluir su bachillerato, continuar con estudios superiores y con la visión de desarrollo profesional, lo cual favorece la disposición que tienen hacia el aprendizaje.

Asimismo, los docentes identifican en los estudiantes deficiencias académicas que presentan al ingresar al bachillerato, falta de hábitos de estudio y de técnicas de aprendizaje. En general, consideran que el vocabulario y acervo cultural de los alumnos es reducido, que muestran poco interés por la lectura y que sus niveles de habilidades matemáticas son bajos. Con frecuencia atribuyen estas carencias a la formación recibida en el nivel inmediato anterior.

[...] los conocimientos previos de los jóvenes son deficientes, porque la mayoría proviene de escuelas telesecundarias donde frecuentemente no había electricidad o no llegaba la señal de internet, por lo que en algunas ocasiones no tomaban clase, provocando que los programas de estudio fueran inconclusos [DOC_DGETI_MI].

Los profesores de EMS señalan los estilos de aprendizaje como una característica de los alumnos y, como ocurre en el nivel anterior, el empleo que hacen de los términos permite inferir que los docentes han transitado por un proceso de instrucción al respecto, factiblemente similar en los distintos subsistemas y tipos de servicio; no obstante, la interpretación del concepto parece estar desvinculada de un marco conceptual que lo fundamente y que acote sus alcances. En lugar de ello, apunta a una simplificación implícita del proceso de aprendizaje, en la cual éste descansa en una asociación entre el estilo de aprendizaje y el uso de ciertos materiales o actividades.

Los estilos de aprendizaje de mis grupos son visuales-kinestésicos, ellos aprenden con imágenes, diagramas, líneas del tiempo, con dibujos, con juegos y con trabajos con las manos; su debilidad como visuales es que no son buenos con los textos escritos, los auditivos-kinestésicos aprenden con la educación tradicional de exposición, actividades de memoria, debates, programas de radio, con dibujos, con juegos y con trabajos con las manos; como auditivos su debilidad es que no son buenos tomando apuntes. Los auditivos aprenden con clases tradicionales, debates, programas de radio, trabajo independiente, actividades de memoria, su debilidad es que no son buenos tomando apuntes y necesitan tiempo para procesar la información y los kinestésicos aprenden con juegos, aplicación práctica de conocimientos y actividades con las manos, su debilidad es que no asimilan conocimientos a menos que les encuentren un uso práctico [DOC_DGETI_MX].

Familia

Al igual que en EB, los docentes de EMS consideran que las familias son un elemento importante para el desempeño de los alumnos, aunque (como los profesores de secundaria y telesecundaria) consideran que el papel de la familia en el aprendizaje es ser proveedora de recursos y protectora contra factores de riesgo de abandono escolar. En sus descripciones es frecuente que aludan a familias desintegradas, ya sea porque los padres se desplazaron en búsqueda de oportunidades laborales, por divorcio o por problemas en el interior de las familias, como la violencia

doméstica. Desde la perspectiva de los docentes, la desintegración familiar, aunada a la necesidad de solventar necesidades económicas, impulsa al alumno a incorporarse en actividades laborales o del hogar, lo que dificulta su dedicación y permanencia en la escuela.

Por otra parte, tal como sugieren los datos de EB, la situación económica de las familias de los alumnos representa para los docentes de EMS una limitante para ciertas actividades de enseñanza, pues los estudiantes tienen dificultades para adquirir libros de texto, sacar fotocopias, contar con computadora, acceder a internet en casa o adquirir algún material que se les solicite. En determinados casos en los que el plantel cuenta con recursos, provee a los alumnos de los materiales necesarios. La falta de recursos también disminuye la asistencia debido al costo del desplazamiento, sobre todo en las zonas rurales, y limita las posibilidades de que los alumnos cuenten con una alimentación de calidad.

De forma similar a EB, los docentes de EMS consideran que aquellas familias que cuentan con un nivel socioeconómico medio, así como con la presencia de ambos padres tienen mayores posibilidades de brindar seguimiento a los estudios de sus hijos, a diferencia de las familias donde sólo está presente uno de los padres, y éste, además, es el proveedor principal. También consideran que entre más bajo sea el nivel educativo de los padres, menos posibilidades tienen de involucrarse en actividades escolares y de transmitir expectativas favorables a los alumnos respecto a la formación escolar.

De acuerdo con los docentes, pocas son las actividades escolares en las que los padres de familia se involucran, primordialmente juntas escolares. Atribuyen la poca participación a los horarios de trabajo de los padres (más de ocho horas), o a la falta de interés de éstos. En algunos casos, particularmente del Colegio de Bachilleres (COBACH), los profesores señalan que buscan a los padres de los alumnos en el domicilio familiar, en un esfuerzo por ponerlos al tanto del desempeño de sus hijos.

Existe poca participación de padres de familia en las actividades educativas, por ejemplo, en las reuniones de padres sólo asistencia (sic) de un 25%. En ocasiones es necesario ir a su domicilio para tratar asuntos sobre su hijo [DOC_COBACH_TB].

Comunidad

Los docentes de EMS señalan como relevante para la permanencia de los alumnos en el nivel educativo, las oportunidades laborales que perciben en su entorno y su relación con lo que se enseña en el plantel. La escasez o inestabilidad de las oportunidades laborales, o los ingresos poco atractivos que éstas ofrecen impulsan a los alumnos a pensar en opciones distintas a la educación, o incluso a migrar a otras comunidades u otro país, en ocasiones siguiendo a otros familiares. Desde la perspectiva de los docentes, la valoración de la comunidad respecto a la educación también es un factor determinante para el desempeño escolar y el interés de los alumnos por la escuela.

[...] tienen costumbres muy arraigadas, en las familias se ven predominadas por el machismo, en el centro de trabajo nos enfrentamos con la idea de que las mujeres sólo tienen que estudiar la preparatoria o aspirar a casarse, y en los jóvenes la inspiración es de concluir el nivel de preparatoria, para luego migrar al norte a trabajar, teniendo como consecuencia el poco interés de concluir con sus estudios [DOC_TELEBACHILLERATO_VZ].

Particularmente en las zonas rurales los alumnos interrumpen sus estudios por periodos de meses, para trabajar en el campo, y al regresar les es difícil reintegrarse a la dinámica escolar. También constituye un reto para los profesores ayudarlos a nivelarse.

Los docentes aluden a problemas sociales en las comunidades que, desde su perspectiva, comprometen la seguridad de los alumnos y disminuyen su asistencia y permanencia en la escuela, entre ellos el embarazo adolescente, el pandillerismo, el alcoholismo, la drogadicción, la delincuencia, el narcomenudeo, e incluso el narcotráfico. Este último genera violencia en el entorno, situación que se agrava cuando reclutan a los alumnos o a sus familiares.

[...] llegan al plantel la mayoría porque los mandan, son pocos los que muestran interés por estudiar [...] están en la edad en que son reclutados por el narcotráfico para el menudeo de las drogas y algunos otros sí trabajan o se autoemplean en comercio informal para ayudar al gasto familiar, o por embarazo dejan la escuela, aunque los apoyamos para que continúen estudiando muy pocos lo logran [DOC_TELEBACHILLERATO_CH].

[...] afuera de nuestro plantel tenemos una sociedad vandálica, ya que ésta extorsiona y roba a nuestros alumnos del plantel a pesar de que se le pide apoyo policiaco al municipio de Ecatepec [DOC_DGETI_MX].

[...] entre los problemas sociales, destacan entornos de violencia comunitaria, narcomenudeo, drogas, delincuencia juvenil, falta de acceso a servicios públicos en materia de salud familiar y regional [DOC_DGB_SO].

En general, los docentes consideran que los factores contextuales tienen un papel importante en la construcción de las expectativas de los alumnos en relación con la educación, y a la par las descripciones sugieren que la presencia de factores adversos en la comunidad también influye en la perspectiva del docente en torno a sus propias expectativas sobre las oportunidades de sus estudiantes tanto dentro como fuera del aula, y, en general, reflejan cierto malestar relacionado con las limitaciones que las condiciones del entorno imponen a su práctica.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN LAS ACTIVIDADES QUE REALIZAN LOS DOCENTES PARA PROMOVER APRENDIZAJES?

Referentes normativos y teóricos

En el diseño de sus planeaciones los docentes de EMS citan diversos documentos normativos y referentes institucionales del nivel; entre los más recurrentes se encuentran el Marco Curricular Común (MCC); los Acuerdos Secretariales, 442, 444 y 445; el Sistema Nacional de Tutorías Académicas (SINATA); los programas Síguelo: Caminemos Juntos; y Construye T, así como reglamentos escolares, entre otros. Las planeaciones de las secuencias generalmente señalan los aprendizajes por lograr, el contenido o bloque temático asociado a la(s) competencia(s) definida(s) —genéricas, disciplinares o profesionales— y el propósito del aprendizaje, ya sea de la asignatura, del bloque formativo o del tema.

La mayoría de los docentes del nivel menciona que desarrolla su labor conforme al enfoque por competencias. Las producciones permiten apreciar que los profesores reconocen diversas características del enfoque, primordialmente la vinculación del contenido con la vida cotidiana o con

problemas prácticos, así como los componentes de las competencias, basados en el saber (conocimientos), el hacer (habilidades) y el querer (actitudes). También mencionan otros elementos que, desde su perspectiva, son parte de dicho enfoque, como algunas capacidades que deben desarrollar los alumnos; el trabajo colegiado para hacer proyectos integradores y transversales; la vinculación de la teoría con la práctica; el uso del método experimental para promover la reflexión en los estudiantes; la retroalimentación, la asesoría extraclase y los cursos remediales como mecanismos de apoyo; el seguimiento; la adecuación de la secuencia como elemento para mejorar la práctica, y la importancia de la vinculación con los padres de familia. Dichos rasgos son coincidentes con las características más sobresalientes del modelo por competencias.

Si bien las producciones, en general, muestran el manejo de los términos propios del enfoque, se identifican algunas inconsistencias entre la definición establecida en los documentos normativos y el sentido que les otorgan los docentes a algunos conceptos, por ejemplo, transversalidad, o confusión entre las competencias genéricas y las disciplinares o sus correspondientes atributos, así como interpretaciones que simplifican el sentido de las competencias, como se ilustra en el siguiente extracto:

Competencia 1.1 Enfrenta las dificultades que se le presentan y es consciente de sus valores, fortalezas y debilidades. La actividad propuesta en el inicio permite el desarrollo de las competencias genéricas ya que en el momento que el profesor hace los cuestionamientos el estudiante puede enfrentar la situación y reconocer si es capaz de resolverla [DOC_COBACH_SO].

[...] el trabajo es reproductivo y el objetivo es asegurar la fijación de los conocimientos, [por lo que utiliza] diversas formas de abordar y transmitir el conocimiento [DOC_DGETI_CM].

Con los docentes de EMS se siguió el mismo procedimiento que con los profesores de EB, al solicitarles que, como parte de sus tareas evaluativas, organizaran sus secuencias didácticas en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. En el primer momento, los docentes colocan la evaluación diagnóstica, en la cual refieren emplear la técnica de lluvia de ideas, a fin de identificar el conocimiento que tienen los estudiantes acerca del tema que se abordará. También plantean otras actividades para identificar el nivel de conocimiento de los alumnos sobre el tema como: solución de un problema, preguntas detonadoras, explicar el sentido y los objetivos de la actividad, realizar una introducción al tema, repasar algunos contenidos específicos que servirán para el nuevo tema, o realizar algún ejercicio que sirva para relajar a los estudiantes, concentrarlos en la actividad y motivarlos para el trabajo.

En el segundo momento de la secuencia, el desarrollo, los docentes describen las actividades que se realizarán y establecen las actividades de evaluación. Asimismo, explican el tipo de material con el cual trabajarán, la forma en la que organizarán a los alumnos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y la manera en que darán seguimiento a la(s) actividad(es) propuesta(s).

Aunque se observan casos que describen actividades de aprendizaje dirigidas a que los estudiantes aporten su comprensión y creatividad, persisten elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, es decir, aquel en el que la acción principal recae sobre el maestro y el alumno actúa como receptor.

Exposición docente: la docente es quien lleva la batuta en el salón de clase entonces es importante que ella exponga el tema más importante del bloque y se auxilie con el uso de las TIC [DOC_EMSAD_ZT].

Continué el desarrollo con la técnica Clase Magistral (exposición teórica por parte del profesor) apoyándome con ilustraciones mediante diapositivas y preguntando acerca de las dudas para aclararlas de manera oportuna y pertinente antes de cerrar el tema [DOC_CECYTE_MX].

Cabe señalar que, a diferencia de EB, la evaluación rara vez fue mencionada por los docentes de EMS.

En esta fase la evaluación fue formativa, ya que el profesor verificó los procedimientos que realice [sic] el alumno para checar los errores y corregirlos con él. Todos los ejercicios fueron registrados en la lista del profesor para ver el avance del alumno. En esta etapa se estuvo evaluando también las actitudes que tienen los alumnos en la resolución y entrega de los ejercicios (entrega a tiempo, participación en clase, etc.) [DOC_DGETI_QT].

Durante el cierre, los docentes refieren efectuar una síntesis del tema revisado, o bien, destacan su importancia; resuelven dudas; solicitan la realización de actividades fuera de la clase (investigaciones o ejercicios) que refuercen lo revisado; piden conclusiones o reflexiones en las cuales los alumnos expresen lo que aprendieron; recopilan los productos que van a evaluarse, aplican instrumentos de evaluación, y proporcionan retroalimentación con base en los resultados obtenidos. En este momento implementan la evaluación sumativa empleando para ello listas de cotejo, exámenes escritos, rúbricas, ensayos, portafolio de evidencias, testimonios de clase y reporte de investigación.

Esta parte será considerando en la evaluación sumativa y el instrumento a considerarse es una exposición por equipos, la cual se evaluará mediante una rúbrica que considere la información presentada, la calidad del recurso utilizado, así como la misma exposición de la información [DOC_COBACH_SO].

Las actividades de enseñanza mencionadas con mayor frecuencia por los docentes de EMS son la lluvia de ideas, la formulación de preguntas y el trabajo en equipo; al respecto señalan que son oportunidades para que los estudiantes aporten ideas, opiniones, expresen sus dudas o sentimientos, y realicen propuestas. De manera complementaria, los profesores afirman que favorecen ambientes de confianza, respeto, comunicación, inclusión y tolerancia, aunque no detallan las acciones que realizan para ello.

Por otra parte, los profesores explican que sus criterios para la selección de materiales para las clases se basan en la competencia a lograr y en que sean interesantes para los estudiantes. En las producciones de los docentes se identifica una variedad de materiales que utilizan en las actividades de aprendizaje; entre los de mayor recurrencia se encuentran: materiales impresos (libros de texto o de apoyo para la asignatura), audiovisuales (audios, diapositivas, presentaciones, videos), informáticos (correo electrónico, internet, plataformas y *software* educativos, redes sociales) y concretos (materiales de laboratorio, cuadernos, hojas).

Destaca que las presentaciones en PowerPoint son constantemente utilizadas por los docentes, a diferencia de recursos que impliquen internet, lo cual puede deberse a la disponibilidad de dicho servicio. Sin embargo, refieren que el empleo de los recursos que el internet les proporciona resulta más asequible e interesante para los alumnos, los mantiene atentos al tema y los motiva a realizar actividades de calidad.

En el caso del telebachillerato, los materiales más mencionados por los docentes son los libros de asignatura, materiales audiovisuales (ya sea provistos por el tipo de servicio o que estén disponibles en otras fuentes), y Cuadernos de Actividades de Aprendizaje. Algunos profesores mencionan que ellos mismos diseñan el material didáctico apoyándose de recursos digitales (WebQuest, página web).

Por otra parte, la retroalimentación sirve a los docentes para indicar a los alumnos sus errores, o para brindarles información complementaria que les permita asimilar mejor el tema abordado. Los profesores describen formas de retroalimentación escritas y verbales, las cuales proporcionan de manera individual o grupal. Tal como sucede en EB, la retroalimentación descrita tiene un espectro que incluye desde la indicación de las respuestas incorrectas, la revisión de los errores, la asignación de actividades de práctica, hasta el uso de frases de reconocimiento y de aliento para los alumnos.

Un elemento importante para el trabajo docente en la EMS que está relacionado con el MCC es la transversalidad. Esta noción se desprende de las competencias genéricas del Marco que son vistas como ejes que vinculan a las distintas disciplinas. Con base en las producciones se identifica que los docentes relacionan este concepto con el vínculo que existe entre los contenidos de la asignatura y la vida cotidiana de los estudiantes, o entre aquéllos y los contenidos tratados en otras materias.

[...] la transversalidad se hace posible cuando el [sic] alumno(a) redacta un reporte escrito, lo cual lo vincula con la materia de TLR (Taller de Lectura y Redacción) asimismo se le invita a la reflexión —habilidad propia de la filosofía—, y al cuidado del medio ambiente y del agua —muy ligado con la ecología y biología—, también se hace uso de las TIC y de la tecnología al proponer un foro en el Facebook [DOC_COBACH_CM].

La transversalidad la logramos a través de proyectos y solución de problemas contextualizados, en los cuales necesariamente tenemos que incluir conocimientos y habilidades de otras asignaturas; estos proyectos se establecen en trabajo colegiado al inicio del semestre [DOC_COBACH_MI].

Como se indicó previamente, los profesores de EMS refieren que sus actividades se diseñan considerando el MCC bajo el enfoque por competencias, y apelan tanto a los referentes institucionales del Marco como a algunos autores representativos del enfoque por competencias;⁴ no obstante, sólo algunas producciones reflejan una concreción de estos referentes, mientras que en la mayoría las actividades descritas se relacionan más con elementos de orden práctico ante situaciones contextuales que son, en muchas ocasiones, restrictivas, como los recursos disponibles en el plantel, las características socioeconómicas de los estudiantes, el tiempo del que disponen fuera y dentro del aula, la cantidad de alumnos por clase, así como la necesidad de subsanar el dominio de contenidos específicos. Aquellos autorreportes que reflejan con mayor claridad el

⁴ 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 (*Manual de estilos de aprendizaje*), Gardner (inteligencias múltiples), Tobón (conocimientos previos; aprendizaje basado en problemas; evaluación diagnóstica, formativa y sumativa; ambiente de aprendizaje), Bruner (aprendizaje por descubrimiento, estilos o canales de aprendizaje) y D. Wilson (pirámide de retroalimentación, temporalidad de la evaluación).

enfoque por competencias describen actividades que solventan necesidades de conocimiento disciplinar, articulándose con habilidades y actitudes que abonan a la formación de competencias.

¿QUÉ CARACTERÍSTICAS TIENEN LAS REFLEXIONES REALIZADAS POR LOS DOCENTES RESPECTO A SU PRÁCTICA?

Las reflexiones de los docentes de EMS coinciden con las de los profesores de EB al destacar prioritariamente sus fortalezas, siendo menos descriptivos en torno a sus áreas de oportunidad, lo cual puede asociarse al efecto del contexto de evaluación y de la deseabilidad social que este tipo de instrumentos produce. En general, los comentarios enfatizan los aspectos positivos de su actuación o intervención en el aula, e identifican como sus fortalezas el dominio de conocimientos disciplinares, así como sus habilidades, trayectoria y experiencia como docente.

Considero que he cumplido favorablemente con mi labor en el salón de clases y en la institución, ya que los alumnos han logrado aprendizajes significativos en cada uno de los objetivos de la asignatura lo cual se evidencia en el desempeño de cada estudiante [DOC_EMSAD_OX].

Frecuentemente, los profesores refieren que las actividades que realizan cumplen con los objetivos y atienden el enfoque por competencias; consideran que han aportado en la formación de conocimientos y valores en sus estudiantes. Aunque refieren algunos ajustes a la secuencia didáctica (actividades, recursos, evaluación) en función de aspectos detectados en el proceso de intervención, las descripciones son poco detalladas respecto a las razones subyacentes a dichos ajustes.

Entre las áreas de oportunidad que señalan los docentes en su práctica están las relacionadas principalmente con el conocimiento y dominio del modelo educativo basado en competencias, de aspectos didácticos, del uso de las TIC y de 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 algunos expresan su preocupación por no estar en condiciones de brindar una atención más personalizada a sus estudiantes.

Las debilidades que encuentro en la situación de aprendizaje es generar la motivación para el cumplimiento de las tareas y la participación activa en el salón de clases, además de que me resulta frustrante no darles a mis alumnos una atención personalizada, ya que hay algunos alumnos que por motivo de tiempo no puedo atender y se van rezagando porque no alcanzo a examinarlos a fondo. Al analizar los resultados de mi práctica docente, concluyo que en lo sucesivo voy a enfocar mi atención en los alumnos rezagados para incorporarlos al desarrollo colectivo, diseñar una mejor evaluación, retroalimentar de una manera activa para todos y ser más clara en lo que espero de los alumnos y mejorar los aprendizajes de todos [DOC_DGETI_MO].

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

[...] mientras algunos ven a la escuela como lo máximo para seguir su superación escolar, otros la ven como sólo un elemento más sin ningún motivante extra que sólo asistir y ver a sus compañeros en clases, pues están a punto de salir para el norte [DOC_DGETA_OX].



Conclusiones

Es importante destacar que este estudio forma parte de una agenda de validez que se desarrolló en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en cumplimiento de sus atribuciones de regulación de las evaluaciones de docentes y directivos escolares en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD). Por ello las conclusiones se presentan en torno a dos elementos. Por una parte, se presentan las aportaciones de los hallazgos sobre la comprensión de la práctica docente y las condiciones en la que se lleva a cabo, y por la otra, se identifican áreas de mejora de las evaluaciones del desempeño.

SOBRE LA COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El análisis proporcionó información valiosa de las condiciones en las que los docentes evaluados laboran, así como de la relación que desde su perspectiva existe entre su práctica y algunos elementos de su contexto. Si bien los autorreportes son evidencias indirectas de la práctica de los docentes en los cuales describen lo que hacen, sus narraciones brindan elementos sobre su interpretación de los referentes de la práctica, lo que permite reconocer la legitimidad de la información como un primer acercamiento a la práctica docente; además, este estudio hizo visibles condiciones y retos de los profesores en sus contextos, así como acciones con las que los enfrentan. También se detectaron necesidades que reconocen en torno a su propia labor. Por otra parte, se presentan limitaciones en la información brindada por los docentes en relación con las actividades sustantivas de su práctica, las cuales pueden estar asociadas a la manera en que se plantearon las tareas evaluativas en el modelo de evaluación, y a que la Planeación Didáctica y el Expediente de Evidencias estaban desvinculados.

Entre lo más relevante se encuentra la relación que los docentes establecen entre su práctica y los elementos del contexto (por su influencia en el aprendizaje de sus alumnos), debido a que independientemente del nivel y el tipo educativo, y los matices particulares de cada uno, se pueden categorizar en tres ámbitos: a) el aula y el centro escolar, b) la familia y c) la comunidad. Dichos aspectos coinciden con estudios que destacan la relevancia de factores presentes en el aula, el plantel y el contexto social inmediato (INEE, 2010 y 2014; Jornet *et al.*, 2014).

En relación con el aula y el centro escolar, los docentes destacan el impacto de las condiciones de la infraestructura y el equipamiento; si bien no refieren que las condiciones impidan su labor, sí señalan que limitan el alcance o la efectividad de ésta, ya que restringen el abanico de actividades de aprendizaje que pueden ofrecer a sus alumnos. Lo anterior concuerda con otros estudios sobre la práctica docente en educación básica (EB) y educación media superior (EMS) en los que se ha señalado que las condiciones deficientes o precarias de infraestructura limitan las oportunidades de aprendizaje (INEE, 2007). Ante las condiciones desfavorables, los docentes adaptan sus actividades a lo que está disponible, aunque reconocen que en ocasiones esto compromete la calidad de las actividades propuestas. Cabe recordar que la mayoría de las

producciones analizadas de EB proviene de poblaciones de más de 100 000 habitantes, y aun así se destacan carencias en la infraestructura, el equipamiento y los servicios.

Otro elemento contextual sustantivo que resulta preponderante para la consolidación de aprendizajes y valores desde la perspectiva de los docentes, es la familia. Los autorreportes apuntan a que los profesores la consideran como corresponsable para propiciar condiciones favorables para que los alumnos asistan a la escuela, tengan los materiales necesarios para desempeñarse, establezcan interacciones sociales adecuadas y cuenten con la protección, supervisión, acompañamiento y motivación necesarios para continuar sus estudios.

Las formas de participación que los docentes esperan de los padres hacia la escuela concuerdan con las mencionadas por Fantuzzo, McWayne, Perry y Childs (2004): a) apoyo en el hogar, por medio de prácticas que favorecen desde casa el aprendizaje de los contenidos curriculares; b) apoyo a la escuela, con su participación en actividades que mejoran el funcionamiento de ésta, y c) relación con la escuela, acciones dirigidas a comunicarse con docentes y directivos de las instituciones educativas. No obstante, es frecuente que los profesores aludan a dificultades para vincularse con las familias, e incluso reconocen que quisieran obtener formación o capacitación al respecto, pues mencionan que establecer una buena comunicación y alianza con las familias ayuda a que éstas apoyen de forma más efectiva el aprendizaje de los alumnos. También destacan condiciones comunitarias que representan retos para la labor del docente, sobre todo por el impacto que éstas tienen sobre las familias, limitándolas en el apoyo a los estudiantes o porque presentan problemas que de alguna forma inciden en su asistencia e interés por la escuela. Esto concuerda con lo referido por Korinek y Punpuing (2012) en el sentido de que las inversiones que realiza la familia en la educación de los hijos están determinadas tanto por las necesidades del hogar como por el contexto de la comunidad en la que se desarrollan.

Los docentes reflejan en sus producciones el impacto de condiciones sociales y económicas desfavorables que, junto con las múltiples demandas planteadas a su labor, derivan en una práctica reactiva con la cual tratan de subsanar las carencias y responder a las necesidades, en una dinámica de constante adaptación en la que los ajustan las actividades de enseñanza y aprendizaje, y proporcionan ellos mismos recursos o materiales necesarios para hacerlas factibles y atractivas a los alumnos.

En cuanto al planteamiento de las actividades dirigidas a lograr aprendizajes, cabe destacar que, aunque en la práctica docente diaria no existe un modelo común de planeación, los profesores, en general, incorporaron en sus secuencias didácticas: propósitos, momentos, actividades de enseñanza y aprendizaje, materiales, tiempo, espacio y actividades de evaluación. Cabe señalar que esto se relaciona con la petición explícita de las tareas evaluativas de los instrumentos. En el caso de EB, sus materiales de consulta, como la guía para el maestro, les proporcionan ejemplos de secuencias didácticas, lo cual pudo contribuir a que las planeaciones presentaran los componentes solicitados. En términos generales, los hallazgos coinciden con otros estudios (INEE, 2011 y 2018) que indican que los docentes valoran la utilidad de la evaluación para identificar áreas de oportunidad en los alumnos, y que consideran el uso variado de técnicas e instrumentos para evaluar los aprendizajes.

Los resultados también permitieron detectar que no en todos los casos los autorreportes reflejan una articulación coherente o lógica entre los componentes de la secuencia didáctica. Se advierte que los docentes poseen conocimiento curricular, didáctico y pedagógico, pero que es necesario proveerles de una sólida vinculación teórica-práctica que les permita trasladar

al aula los aspectos curriculares y didácticos expresados en el modelo educativo, a fin de que logren una mayor articulación entre enfoques, propósitos, estrategias y recursos presentes en su intervención.

Por otra parte, para la elección de actividades de enseñanza y aprendizaje los docentes echan mano de los conocimientos o percepciones que poseen sobre sus alumnos, los contenidos que deben impartir, los recursos de los que disponen, así como de su conocimiento sobre la efectividad de las actividades para propiciar el aprendizaje, lo cual es producto de su experiencia profesional. En general, las producciones denotan aún rasgos de una práctica docente centrada en la figura del profesor, pero a la vez se puede inferir que tienen una tendencia a reconocer y en algunos casos a transitar hacia un modelo centrado en el alumno y en el aprendizaje.

En las secuencias, los profesores emplean diversas referencias de documentos institucionales, lo cual probablemente se acentuó por el alto impacto de la evaluación que enmarcó la elaboración de los productos. En este sentido, se identifica que en EB son frecuentes las menciones sobre el Plan y los programas de estudio 2011 o bien los libros del maestro; en EMS los docentes apelan al Marco Curricular Común (MCC) y a los Acuerdos secretariales más representativos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Sin embargo, en algunos casos se evidencia una comprensión superficial de estas referencias a través de relaciones inadecuadas o inexactas sobre sus contenidos. La tensión entre la experiencia profesional y las exigencias institucionales se refleja en las producciones como una concatenación sincrética de enfoques, autores, métodos y estrategias de diferente naturaleza pedagógica o didáctica, pero orientada a que los alumnos logren los aprendizajes o competencias planteadas.

En EMS los docentes hacen énfasis en la competencia a desarrollar, no obstante, las acciones que incluyen en su intervención tienden más a solventar necesidades del dominio de los contenidos que a formar competencias. Las descripciones de los profesores de este nivel develan tanto la necesidad de fortalecer sus capacidades para que la gestión de su enseñanza se aproxime al enfoque por competencias como la obligación de proporcionarles condiciones que les permitan concretar dicho enfoque en la cotidianidad del aula, a fin de que puedan proporcionar a sus alumnos una atención diferenciada, acompañamiento personalizado, retroalimentación constante, así como desarrollar trabajo colegiado con otros docentes. Lo expuesto anteriormente coincide con lo señalado por otros estudios respecto al impacto de las condiciones en las que se da la implementación del modelo por competencias en EMS (Guzmán, 2018).

Las reflexiones escritas por los docentes conforme a la solicitud de las tareas evaluativas aluden a fortalezas, áreas de oportunidad y necesidades de formación. No obstante, destaca el énfasis que otorgan a las dificultades derivadas de los factores contextuales, así como a las fortalezas de su práctica, frecuentemente enmarcadas en el contexto en el que se desempeñan, entre las que destacan su capacidad para atender a la diversidad de alumnos (con capacidades diferentes, de contextos difíciles, con problemas de conducta, entre otros), así como su habilidad para emplear los recursos con los que cuentan y hacer adecuaciones que concuerden con las necesidades que se van presentando sobre la marcha. Además, en educación especial reconocen como fortaleza la atención personalizada que proporcionan a cada uno de sus alumnos, mientras que en EMS destacan su capacidad para mantener la motivación de los estudiantes en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Sus áreas de oportunidad, a diferencia de las fortalezas, son mucho menos mencionadas y con frecuencia se remiten a las limitaciones que perciben en el contexto. Las características de sus respuestas pueden deberse al efecto de deseabilidad propio del contexto de evaluación, además de que puede haber una falta de familiaridad con

el ejercicio de análisis y reflexión sobre su práctica, partiendo de resultados concretos de su intervención. Dada la importancia del proceso reflexivo en la práctica docente, éste debería fortalecerse mediante la formación continua.

Los docentes mencionaron distintas áreas en las que requieren formación, aunque algunas son referidas de forma muy general, por ejemplo, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Si bien hay diferencias por nivel y tipo de servicio, en general aluden a la necesidad de capacitación en temas como el enfoque por competencias, los enfoques de las asignaturas, la evaluación, el modelo educativo, entre otros. Derivado de las necesidades expresadas y visibilizadas por medio de las producciones, se considera que la formación continua y la tutoría deben proveer a los docentes de elementos que les permitan diversificar e incrementar el impacto de su práctica dentro de las condiciones y los contextos en los que se desempeñan. También se deben reconocer los conocimientos y las habilidades que el profesor posee como producto de su experiencia profesional. Dicha formación debe considerar tanto actividades individuales ofertadas por instituciones académicas sólidas como actividades de formación colectiva en las escuelas y planteles, y responder de forma más puntual a las necesidades del contexto y a las condiciones de trabajo de los docentes.

Además de la formación continua, es indispensable atender las necesidades de infraestructura, servicios y equipamiento de las escuelas y planteles, no sólo para que no representen una limitante para la práctica de los docentes, sino para que la favorezcan y haya un impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos.

SOBRE LA MEJORA DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

La evidencia empírica obtenida a partir de los autorreportes permitió identificar un efecto de deseabilidad que con frecuencia hizo que los sustentantes enfatizaran lo que anhelan en su práctica y evitaran incluir aquello que no consideraron adecuado, o que no les pareció que fuera suficiente para dar respuesta a las tareas evaluativas. Si bien la función de las tareas fue ayudar al docente a estructurar una narrativa sobre su práctica, también pudieron ser una limitante al inducir el uso de los términos o de una organización de la información que el sustentante no emplea ordinariamente. Asimismo, se identificaron respuestas muy generales, poco detalladas o que eran copia de otras respuestas dentro del mismo autorreporte.

Otra condición que pudo restringir las respuestas de los sustentantes fue la forma de aplicación de los instrumentos, sobre todo por la limitación de tiempo para la elaboración de los autorreportes, y en el caso de la Planeación Didáctica Argumentada (PDA), la imposibilidad de consultar los documentos que ordinariamente tienen a la mano. De igual forma, la falta de familiaridad del docente para describir y fundamentar su práctica pudo tener un papel importante en el tipo de narrativas construidas.

Las limitaciones ayudaron a reconocer áreas de oportunidad para la mejora de los instrumentos, así como del modelo de evaluación utilizado. La pobreza de algunas respuestas, su duplicidad, la falta de detalles sustantivos y la dificultad para establecer relaciones entre los componentes de su práctica subrayaron la necesidad de revisar y modificar las tareas, tanto en su contenido como en su redacción, a fin de que desencadenen explicaciones más detalladas y útiles para entender las decisiones del docente, para valorar su práctica, y para que su lenguaje sea más cercano al profesor. El desfase entre el Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE) y la PDA

pudo contribuir a que los autorreportes aportaran información poco específica respecto a los conocimientos que subyacen a la toma de decisiones de los docentes, o a los mecanismos mediante los cuales articulan el diagnóstico, la planeación y la intervención, ya que, aun cuando los instrumentos en su conjunto abordan procesos de planeación, intervención y reflexión, su desfase temporal no permitió apreciar la vinculación entre ellos.

En cuanto a la función de regulación de las evaluaciones, cabe señalar que la información sirvió como insumo valioso en el rediseño del modelo de evaluación del desempeño, el cual fue aplicado al tercer y al cuarto grupos de docentes en 2017 y 2018, respectivamente. Así, el rediseño del modelo de evaluación constituyó un paso en firme hacia formas más auténticas de evaluación del desempeño, ya que la evaluación de la práctica se llevó a cabo mediante la incorporación de un proyecto de enseñanza en la escuela bajo las condiciones reales en las que se produce el trabajo en el aula, y dejando mayor libertad para que cada docente eligiera el contenido y el aprendizaje esperado en torno al cual tendría que elaborar su proyecto de enseñanza. El rediseño favoreció una mayor vinculación con las características de los estudiantes y con el contexto escolar y promovió, a través de las tareas evaluativas, el análisis y la reflexión sobre la práctica. Si bien el proyecto de enseñanza no recupera evidencias directas de la práctica docente, como la observación de las interacciones que se producen en el aula, fue un primer acercamiento a la utilización del portafolio como recurso de evaluación de la práctica docente desde el enfoque de la práctica reflexiva. Los resultados de esta evaluación nos permiten indagar y aproximarnos a las características de lo que los docentes reportan de su trabajo en el aula en los diversos contextos de nuestro país.

Con base en las características de la práctica identificadas en este estudio, se diseñó un segundo análisis de los autorreportes elaborados por los docentes en sus proyectos de enseñanza, en el marco de la Evaluación del Desempeño efectuada en 2017 y el rediseño del modelo de evaluación. Con este segundo estudio se podrá hacer una comparación entre las narrativas desarrolladas, para verificar si los cambios al modelo de evaluación y a los instrumentos tuvieron un impacto en la calidad de la información proporcionada en los autorreportes y en la selección de las evidencias de la intervención de los docentes, así como en los argumentos en los que apoyan la reflexión sobre su práctica. También favorecerá un mayor acercamiento a una muestra de situaciones reales y de condiciones en las que trabajan los maestros en una diversidad de contextos reflejados a través de su propio discurso y mediante evidencias seleccionadas por ellos mismos, lo cual da cuenta de cómo son sus procesos de análisis y cuáles son los elementos en los que sustentan su reflexión.

En prospectiva, la información de estos estudios ofrecerá elementos de gran valor para el diseño de las fases y los instrumentos de un portafolios de evaluación con fines formativos, como siguiente paso en la evolución hacia un modelo más comprensivo que favorezca la profesionalización docente. También proporcionará orientación para el diseño de estrategias de asesoría y acompañamiento para su implementación, con la intención de favorecer la formación y la mejora continua de los maestros en servicio desde las escuelas.



Referencias

- AITSL. Australian Institute for Teaching and School Leadership (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Australia: Education Services Australia. Recuperado de https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf
- AITSL (2012). *National Professional Standards for Teachers*. Victoria, Australia: Education Services Australia.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *¿Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos?* Serie Profesionalización Docente, 41. Santiago de Chile: PREAL. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/pdfs/documento_preal41.pdf
- Cárdenas, L., y Rueda, M. (2016). Análisis comparativo de los indicadores para el desarrollo de la docencia. En: Rueda, M. (coord.). *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 281-298). México: IISUE-UNAM. Recuperado de: <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2017/01/Pra%CC%81cticas-y-condiciones-institucionales.pdf>
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Ponencia presentada en: I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. OEI. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Delgado, M. A., y Del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement: 1*, pp. 25-44. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/ejhm/article/view/56082/33856>
- Department for Education (2011). *Teachers' Standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Londres: GOV. UK.
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2015a, 13 de noviembre). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la Evaluación del Desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Básica, 2015-2016. México. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5415434&fecha=13/11/2015
- DOF (2015b, 13 de noviembre). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la Evaluación del Desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Media Superior, 2015-2016. México. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5415435&fecha=13/11/2015
- Donaldson, M. L., y Papay, J. P. (2014). Teacher Evaluation Reform: Policy Lessons for School Principals. *NASSP Principal's Research Review, 9*(5), pp. 1-8.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., y Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review, 33*(4), pp. 467-480. Recuperado de: https://repository.upenn.edu/gse_pubs/438/?utm_source=repository.upenn.edu%2Fgse_pubs%2F438&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr), 11*(96), pp. 35-53. Recuperado de: <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/images/revistas/RCS96/03.pdf>

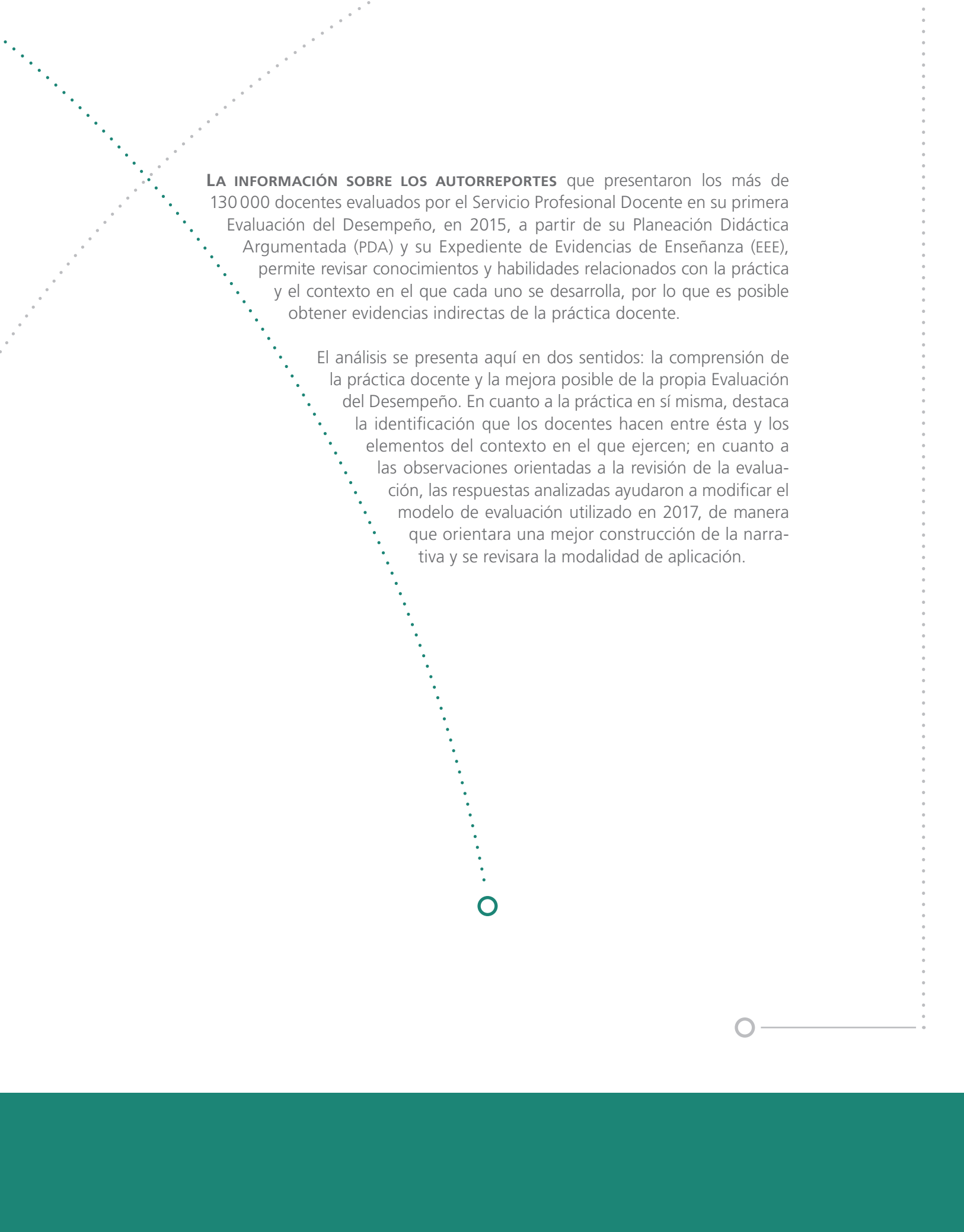
- Fernández, M. T., Tuset, A., Pérez, R., y García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, XXXV (139), pp. 40-59. México: IISUE-UNAM.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E., y Rueda, M. (2014). *Competencias docentes en educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación*. México: Universidad Autónoma de Baja California/Juan Pablos Editor.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 10 (spe), pp. 1-15. Ensenada. Recuperado el 13 de septiembre de 2016, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es
- García, M. R. (2014). *Informes Técnicos MIDE UC. Modelos de Evaluación Docente en el mundo e instrumentos utilizados para evaluar: ventajas y desventajas y consideraciones para su elección*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- García Valero, L. B. (2011, julio-diciembre). Análisis de la práctica docente desde la operación del Programa de español de educación secundaria 2006. *Revista de Investigación Educativa* (13) pp. 1-21. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Goe, L., Bell, C., y Little, O. (2008). *Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: A Research Synthesis*. Washington, D.C.: National Comprehensive Center for Teacher Quality. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED521228>
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En: Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Guzmán Gómez, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y telebachillerato comunitario*. México: INEE.
- Holtzapple, E. (2003). Criterion-related validity evidence for a standards-based teacher evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(3), pp. 207-219. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-005-2980-z>
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/406/P1D406.pdf>
- INEE (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/232/P1D232.pdf>
- INEE (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410.pdf>
- INEE (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México: autor. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/LeyINEEweb_ok.pdf
- INEE (2014). *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/239/P1D239.pdf>
- INEE (2017a). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- INEE (2017b). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016*. México: autor. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/M/108/P2M108.pdf>
- INEE (2018). *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior*. México: autor. Recuperado de: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/248/P1D248.pdf>
- Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Serie Documentos, Núm. 46. Chile: PREAL. Recuperado de: <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=13&aid=25>

- Jornet, J., González-Such, J., Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), pp. 185-195. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5127512>
- Korinek, K., y Punpuing, S. (2012). The Effect of Household and Community on School Attrition: An Analysis of Thai Youth. *Comparative Education Review*, 56(3), pp. 474-510. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/10.1086/666911?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Le, V., Stecher, B. M., Lockwood, J. R., Hamilton, L. S., Robyn, A., Williams, V. L., Ryan, G. W., Kerr, K., Martínez, J., y Klein, S. (2006). Improving Mathematics and Science Education. A longitudinal investigation of the relationship between reform-oriented instruction and student achievement. Arlington, Va: RAND Corporation. Recuperado de: <https://www.rand.org/pubs/monographs/MG480.html>
- LGSPD. Ley General del Servicio Profesional Docente (2013, 11 de septiembre). Diario Oficial de la Federación. México. Recuperado el 28 de mayo de 2019, de: https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf
- Loredo, J., García, B., y Cobo, K. (2017). Estilos de enseñanza de los profesores, un estudio sobre la planeación, conducción y evaluación que realizan en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 30, pp. 17-36. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/8113>
- Martínez, J., Schweig, J., y Goldschmidt, P. (2016). Approaches for Combining Multiple Measures of Teacher Performance: Reliability, Validity and Implications for Evaluation Policy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(4), pp. 738-756.
- Martínez Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, 18, (1), art. 1. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE. Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/233/P1C233.pdf>
- Martínez Rizo, F., y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa: experiencias, avances y desafíos. En: Arnaut, A., y Giorguli, S. (coords.). *Los grandes problemas de México. VII Educación* (pp. 89-123). México: El Colegio de México.
- Meckes, L. (2013). *Estándares y formación docente inicial. Borrador para discusión*. Recuperado el 8 de mayo de 2015, de: <http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/actividades/EST%C3%81NDA%20RES%20Y%20FORMACI%C3%93N%20DOCENTE%20INICIAL%20Borrador%20Lorena%20Meckes.pdf>
- Ministerio de Educación de la República de Chile (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Chile: C&C Impresores Ltda.
- Ministerio de Educación de la República de Chile (2008). *Marco para la buena enseñanza* (7ª. ed.). Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas-Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Informe español. Madrid: autor.
- Ministerio de Educación de Perú (2012). *Marco de buen desempeño docente. Desarrollo docente*. Recuperado el 14 de noviembre de 2014, de: <http://desarrollodocente.perueduca.pe/marco-del-buen-desempeno-docente>
- National Board for Professional Teaching Standards (2016). *What Teachers should know and be able to do* (2a. ed.). Arlington, Virginia: autor.
- Ontario College of Teachers (2012). *Foundations of Professional Practice*. Ontario: autor.
- OREALC-UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Evaluación del Desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. M. Robalino Campos y Anton Körner (coords.). Chile: Andros Impresores. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152934>

- OREALC-UNESCO (2012). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: autor. Recuperado de: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y., y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), pp. 171-183. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3123>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2015a). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño docente. Educación Básica. Recuperado de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/proceso/#/desempenio>
- SEP (2015b). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño docente. Educación Media Superior. Recuperado de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/proceso/#/desempenio>
- SEP (2015c). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. Evaluación del Desempeño. Educación Básica. Recuperado de: http://file-system.cnspd.mx/2015-2016/desmpeno/ba/misc/PPI_DESEMPENO_DOCENTE_TECDOCENTES.pdf
- SEP (2015d). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior. Evaluación del Desempeño. Recuperado de: http://file-system.cnspd.mx/2015-2016/desmpeno/ms/misc/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf
- Steiner, L. (2010). *Using competency-Based Evaluation to Drive Teacher Excellence. Lessons from Singapore. Building an Opportunity Culture for America's Teachers*. Chapel Hill, NC: Public Impact.
- Vaillant, D. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*. Profesionalización Docente, 31. Buenos Aires: PREAL. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/construccion_profesion_docente_AL_vaillant.pdf
- Vázquez, M., Cordero, G., y Leyva, Y. (2014, septiembre-diciembre). Análisis comparativo de criterios de desempeño profesional para la enseñanza en cuatro países de América. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), pp. 1-20. Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/16086>
- Weiss, E. (2017). El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLVII (3-4), pp. 7-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27054113002>
- Wilkerson, D. J., Manatt, R. P., Rogers, M. A., y Maughan, R. (2000). Validation of student, principal and self-ratings in 360° feedback for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(2), pp. 179-192. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2000-00947-001>
- Zabala, V. A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Madrid: Graó.



PRÁCTICA DOCENTE EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SUPERIOR.
ANÁLISIS DE AUTORREPORTES DE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO 2015
es un publicación digital del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
En su formación se utilizaron las familias tipográficas Frutiger Lt Std y Museo.
Julio de 2019



LA INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORREPORTES que presentaron los más de 130 000 docentes evaluados por el Servicio Profesional Docente en su primera Evaluación del Desempeño, en 2015, a partir de su Planeación Didáctica Argumentada (PDA) y su Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE), permite revisar conocimientos y habilidades relacionados con la práctica y el contexto en el que cada uno se desarrolla, por lo que es posible obtener evidencias indirectas de la práctica docente.

El análisis se presenta aquí en dos sentidos: la comprensión de la práctica docente y la mejora posible de la propia Evaluación del Desempeño. En cuanto a la práctica en sí misma, destaca la identificación que los docentes hacen entre ésta y los elementos del contexto en el que ejercen; en cuanto a las observaciones orientadas a la revisión de la evaluación, las respuestas analizadas ayudaron a modificar el modelo de evaluación utilizado en 2017, de manera que orientara una mejor construcción de la narrativa y se revisara la modalidad de aplicación.

