



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/inicio-reuni%C3%B3n-lluvia-de-ideas-594090/>

Práctica profesional docente en México. Políticas, conceptualizaciones y enfoques

Professional teaching practice in Mexico. Policies, conceptualizations and approaches

Héctor Manzanilla Granados*, Zaira Navarrete Cazales

RESUMEN

El estudio se enmarca en la línea de investigación de la práctica docente que es una labor compleja que requiere de un análisis que incluya las diferentes dimensiones que la componen. El presente trabajo es el resultado de una investigación de tipo cualitativa de corte documental, que tiene por objetivo analizar algunas dimensiones de la práctica docente: conceptualización, políticas, normativas, lineamientos, enfoques y criterios de evaluación. Se encontró que, la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado, en diferentes momentos históricos, leyes y reglamentos para evaluar la práctica del docente, con el fin de elevar la calidad de la educación; la visión de las autoridades educativas se ha enfocado principalmente en las dimensiones del saber pedagógico y de la práctica didáctica del que-hacer docente, dejando fuera la dimensión social e interpersonal de la práctica profesional de los maestros.

Palabras clave: Docentes, práctica profesional, maestros, políticas, evaluación.

ABSTRACT

Teaching practice is a complex task that requires an analysis that includes its different dimensions. This work is the result of a qualitative research of documentary type, which aims to analyze some dimensions of teaching practice: conceptualization, policies, regulations, guidelines, approaches and evaluation criteria. It was found that, in different historical moments, the Ministry of Public Education has developed laws and regulations to evaluate teachers' practice, in order to raise the quality of education; the vision of educational authorities has focused mainly on the dimensions of pedagogical knowledge and didactic practice of teaching, leaving aside the social and interpersonal dimension of teachers' professional practice.

Keywords: Teachers, professional practice, teachers, policy, evaluation.

Fecha de recepción: 06.04.2020/ Fecha de aceptación 29.04.2020

***Autor para correspondencia:** hmanzanilla@ipn.mx **Dirección:** Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Av. Luis Enrique Erro S/N, Unidad Profesional Adolfo López Mateos, Zacatenco, Delegación Gustavo A. Madero, C.P. 07738, Ciudad de México.

Introducción

Una de las instituciones con mayor historia en la formación de los docentes en México, es sin duda la Escuela Normal, cuyos antecedentes se remontan al año 1823 con la creación de la Escuela Mutua Normal, fundada en el ex convento Betlemita a cargo de la Compañía Lancasteriana (Curiel, 1982; García, 2015; Navarrete, 2015), misma que a lo largo de la historia fue modificando su estructura, tipo de sostenimiento y denominación, hasta que, en 1924 por decreto presidencial, se formaliza la fundación de la Escuela Normal Superior (Ducoing, 2004). Aunque actualmente existen diversas instituciones, tanto públicas como privadas, encargadas de formar docentes como la Escuela Normal Superior de Maestros fundada en 1936 (Ávalos, 2002); la Escuela Normal Superior de México creada en el año 1942 (Santillán, 2012); la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños instaurada en 1948; o la Universidad Pedagógica Nacional fundada en 1978, es la Escuela Normal Superior de Maestros, la que cuenta con mayor número de egresados que ocupan plazas docentes de educación básica, en el Sistema Educativo Nacional (SEN) (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

La práctica docente es multidimensional, se lleva a cabo tanto dentro como fuera de las aulas, es un trabajo de gran valor, pero muchas veces sin mayor reconocimiento, por ello, definir qué es la práctica docente no es una tarea sencilla. Fierro, et. al. conceptualiza la práctica docente como el “trabajo que trasciende la concepción técnica de quién sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Por otro lado, García y Gómez definen la práctica docente como “el resultado emanado del conjunto de acciones educativas que el profesor realiza de manera consciente e intencionada que se desarrollan en un espacio, con interacciones entre los distintos actores involucrados en la formación” (García y Gómez, 2019: 77). La labor docente “constituye una práctica en la que se delimita un espacio de encuentro entre quién posee un particular conocimiento a compartir o tras-

mitir, y entre quién lo requiere, como parte de una necesidad formativa” (Pérez, Ferrer y García, 2015).

Los docentes son los encargados de propiciar intencionalmente la educación de sus alumnos. En los textos constitucionales, la misión de la escuela es educar al pueblo, no sólo de proporcionarle habilidades y destrezas y reproducir el conocimiento, sino educarlo en el sentido profundo de formar a una persona culta, apta para vivir en sociedad y ser productiva. La constitución mexicana es rica en postulados filosóficos, en principios educativos de orden general que son ejemplares para la nación, sus postulados refieren a una educación inclusiva, patriótica, solidaria, científica, democrática, nacional y laica; que acrecente la cultura y contribuya a la mejor convivencia de la especie y la familia, reproduciendo ideales de fraternidad e igualdad para todos (Ornelas, 1995 :57). Por ello, en la práctica docente deben estar inmersos estos ideales filosóficos, con el objetivo específico de formar mejores ciudadanos y personas capaces de funcionar en la sociedad y de mejorarla dentro de sus posibilidades.

En México, los docentes enfrentan muchas limitantes e inequidades para llevar a cabo su labor, desde el momento de su ingreso al servicio, así como durante los años que permanece en él, e incluso después de culminar su labor. Los reglamentos y leyes que regulan la práctica docente son el resultado de reformas y modificaciones de tipo político, mismos que se han dado a lo largo de la historia de nuestro país, obedeciendo en muchas ocasiones, a intereses políticos de las fracciones de poder más que al objetivo de mejora de la calidad educativa.

En las sociedades actuales, cada vez más globalizadas, la contienda económica hace que la competitividad del aparato productivo de un país sea fundamental, lo que trae consigo la necesidad de una fuerza de trabajo cada vez más preparada. Las evaluaciones internacionales, que buscan medir el nivel medio de competencia de los estudiantes en diversos países, han ad-

quirido así gran visibilidad. De ello ha derivado la necesidad de evaluar la práctica docente, considerando su papel en la preparación de los individuos que ocuparán los diferentes estratos del mercado laboral.

El presente trabajo es el resultado de una investigación de tipo cualitativa de corte documental, que tiene por objetivo analizar algunas dimensiones de la práctica docente: conceptualización, políticas, normativas, lineamientos, enfoques y criterios de evaluación. Las interrogantes de investigación que guían este estudio son: conocer y analizar ¿cómo es conceptualizada la práctica docente?, ¿cuáles son los documentos que legislan y reglamentan la práctica docente en México?, ¿quiénes son las autoridades responsables de vigilar y evaluar su cumplimiento? La indagación realizada es de corte documental; la búsqueda de información se fundamenta en informes y documentos oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), artículos académicos y documentos producidos por las áreas de evaluación del Gobierno Federal. Se ha estructurado el presente artículo en tres apartados: el primero es un análisis de la normatividad que, desde la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad, han reglamentado y evaluado la práctica docente en México; en el segundo apartado se presenta un análisis de las dimensiones en las que se desenvuelve la práctica docente, sus relaciones con el entorno y la manera en que influyen positiva o negativamente en su desempeño; en el tercer apartado se realiza un análisis de los enfoques que se le han dado a la evaluación de la práctica docente, de las proyecciones y limitantes que se derivan de ellas; por último se vierten las conclusiones que derivaron de la investigación realizada.

I. Normatividad que establece los lineamientos por los que se evaluará el desempeño en la práctica docente. Aunque podemos ubicar los orígenes de las instituciones formadoras de docentes, desde finales del siglo XIX, la evaluación educativa como práctica y política ins-

titucional llegó con bastante atraso en el avance y fortalecimiento de la educación formal en México, pues como se verá, fue hasta inicios de los años 80 que se estableció oficialmente una entidad encargada de la evaluación del desempeño docente. Si bien ya se habían establecido las legislaciones que regulan esta práctica y que permanecen hasta nuestros días, como la Ley Federal de Educación (1973), y el Reglamento del Consejo Nacional Técnico de la Educación (1979), entre otros, no se había implementado un sistema de evaluación dedicado a la función docente, que estableciera los lineamientos del desempeño esperado dentro de las aulas, y que a su vez emitiera recomendaciones para implementar medidas que aseguraran una mejora sustancial de la calidad educativa.

La insuficiencia de criterios claros y establecidos para distinguir a los mejores maestros de los menos competentes llevó a la búsqueda de formas de evaluación de los docentes a partir de la segunda mitad del siglo XX. Hoy está claro que los sistemas basados en escolaridad y antigüedad tampoco bastan para distinguir entre los buenos docentes y los no tan buenos. En algún momento, las escalas de salario basadas en dichos criterios fueron un avance en dirección de la racionalidad weberiana, frente a los privilegios de los gremios y de sindicalismos del antiguo régimen (Martínez, 2016) La evaluación del desempeño docente en la educación obligatoria constituye una de las áreas con menor grado de desarrollo en el sistema educativo nacional, y no fue sino hasta 1984, cuando la Dirección General de Evaluación (DGE), adoptó un programa que se encargó de comenzar la evaluación de la práctica docente, dada las experiencias referidas en otros países de Norteamérica, Cuba y Europa (Guzmán, 2018: 136).

En 1984, la Dirección General de Evaluación, concretó su intervención evaluativa en las Normales de México, ese mismo año la SEP decidió aplicar el examen nacional de ingreso a las escuelas normales de sostenimiento federal, así como el examen de oposición para los egresa-

dos de las normales estatales que aspiraban al otorgamiento de una plaza federal (INEE, 2019). Estas evaluaciones fueron inscritas de manera directa en la ejecución de la política educativa del momento, con la intención de elevar el nivel de los estudios de los docentes al nivel de licenciatura, así como de dar imparcialidad a las condiciones de ingreso al servicio y al otorgamiento de plazas federales, dando prioridad a los méritos académicos. Sin embargo y pese al esfuerzo realizado, los resultados no impactaron en los responsables de la toma de decisiones en materia de política educativa, ni en los elaboradores del currículum, ni en los administradores y prestadores directos de los servicios.

Durante el periodo de 1982-1988, se produjo un aumento y diversificación de los proyectos evaluativos, sin lineamientos para la difusión de resultados que permitieran culminar los trabajos de evaluación, ni con productos que incidieran de manera efectiva en los procesos de enseñanza. En este sentido, es posible que un obstáculo para la evaluación docente, haya sido el propio corte cientificista de algunos estudios, que se expresaban en la elaboración de informes centrados en los aspectos metodológicos y no en el análisis de los resultados; pero de cierto es que un obstáculo real fue la indiferencia –o rechazo– de las altas autoridades educativas hacia los resultados de la evaluación (INEE, 2019). En 1992 se publica el Acuerdo para la Modernización de la Educación, en el cual se establecen los nuevos parámetros de la evaluación de la labor docente, entre los que se fortaleció las prácticas de los docentes en formación, en preescolar, primaria y secundaria, con el fin de sentar las bases pedagógicas suficientes para que los docentes se adaptaran ante los cambios de su mercado de trabajo y a la vez, fueran capaces de adquirir la profundización necesaria para el área de su interés principal (DOF, 1992). Al mismo tiempo se buscó motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas para su actividad, para ello se establece la creación de la carrera magisterial, en respuesta a las de-

mandas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La carrera magisterial daría respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta manera se llega al acuerdo de establecer mecanismos de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo, únicamente para los maestros de educación básica, con el propósito de permitir a los docentes acceder a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la asistencia a cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio, sin necesidad de modificar su función dentro del sistema (DOF, 1992). Hasta entonces los estándares de evaluación servían para diagnosticar el desempeño de los docentes en el aula y establecer trayectos de formación continua y acompañamiento personalizados, con el fin de mejorar o fortalecer la práctica docente. En principio la evaluación no amenazaba la carrera de los maestros o su permanencia en el sistema, sino que se estableció como una forma de detectar fallos, necesidades de capacitación y oportunidad de mejorar la práctica del docente. Al menos fue así hasta la aceptación en el Senado de la República de la Reforma Constitucional para la Educación en 2013, en la que por primera vez los maestros de educación básica vivieron la incertidumbre de una modificación o pérdida de su plaza docente.

Durante la Reforma Educativa del entonces Presidente Constitucional, Enrique Peña Nieto (2013-2018), se buscaba modificar las prácticas indebidas en la asignación de plazas vacantes y de nueva creación, que se había dado durante mucho tiempo, bajo instancias políticas y autoridades del SNTE, en detrimento de la calidad en la educación. Por ello, ante la necesidad de disponer de una estructura jurídica y una organización apropiada para asegurar el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes y del personal con funciones de dirección y supervisión de la educación pública obligatoria, se establece por

primera vez las reglas de operación para el Servicio Profesional Docente (SPD) (GOB, 2013a).

Esta Reforma impulsó la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como institución reguladora del desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión, estableciendo la obligatoriedad y periodicidad de las evaluaciones. A través de las evaluaciones se conocería el nivel de desempeño y del cumplimiento de los requerimientos inherentes a cada función, y en caso de detectar insuficiencias, se debería cursar programas remediales, teniendo hasta dos oportunidades de evaluación adicionales (tres en total) para mostrar que se cumple con las condiciones para la permanencia. Considerando que las reglas aplicables en materia de permanencia tenían efectos diferenciados para el personal de nuevo ingreso y para los que ya estaban en servicio, en ningún caso podía ser despedido un docente en servicio, sin importar el resultado de sus evaluaciones de desempeño, lo que no sucedía igual en el caso de los de nuevo ingreso (GOB, 2013b).

Los resultados obtenidos en las primeras evaluaciones aplicadas en 2015, fueron repartidos en los siguientes términos: el 15.3% fue calificado como insuficiente, el 36.2% como suficiente, el 40.5% como buenos y el 8% como destacado. Sin embargo, después de las primeras auditorías llevadas a cabo en el INEE, se establecieron dos grandes fallos en el plan de la Reforma: el INEE tenía experiencia en la revisión de instrumentos estandarizados, pero no así en la capacitación y certificación de evaluadores, mientras que la SEP, si bien disponía de experiencia en el diseño de Proyectos Pedagógicos Individuales, no la tenía en el diseño de los instrumentos para la evaluación docente con base en rúbricas (Miranda, 2018).

Con el cambio de poderes en las elecciones de 2018, se propone una nueva Reforma Educativa (2018-2024), que elimina el aspecto punitivo de la evaluación docente y cancela la facultad del

INEE para aplicar las evaluaciones a los maestros (García, 2018). Se busca fortalecer la formación y la actualización de los maestros mediante un sistema nacional de mejora continua de la educación que será coordinado por un organismo descentralizado y con autonomía. Además de abrogar la ley general del servicio profesional docente y la ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se suspende toda evaluación hasta que el Congreso expida la Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (MXM, 2019). Si bien aún no se ha establecido la Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, y pese a la ausencia de un instrumento o institución dedicada a la evaluación del desempeño docente, es necesario establecer cuáles son las dimensiones que configuran la práctica docente, así como de los factores que es necesario evaluar, y si las pruebas estandarizadas pueden medir de manera efectiva el buen o mal desempeño de los docentes en servicio.

II. Políticas y conceptualización de la práctica docente

Un acercamiento a las políticas educativas permitirá una mejor comprensión sobre el contexto y las condiciones en los que los docentes llevan a cabo su labor cotidiana, la cual no solo debe contemplar la práctica propia del maestro, por lo que es necesario incluir las influencias que sobre éste tiene, y que operan en muchas ocasiones como fuerzas opuestas a la práctica profesional del docente: el entorno geográfico, histórico, social, personal e institucional. En México, a partir de la segunda mitad del siglo XX se han instrumentado diversas políticas tendientes al desarrollo profesional de los docentes, principalmente en educación básica. La mayoría de ellas, si bien contaban con las mejores intenciones en su diseño, han sido mal ejecutadas en la práctica. Podemos incluir las políticas más recientes que, aunque incluyen estímulos y mecanismos de ingreso, permanencia y promoción, han mostrado limitaciones y problemas en su implementación (INEE, 2018).

Desde los inicios de Carrera Magisterial, quedó demostrada la limitación de vincular la asistencia a los cursos de capacitación y actualización con estímulos económicos, que si bien tenían como objetivo coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos (Cordero, Luna y Patiño, 2013), no contó con regulaciones sobre la calidad y pertinencia de la oferta de cursos y talleres, lo que derivó en una expansión descontrolada y una desvinculación con el aprendizaje de los estudiantes, por lo que no son claros sus efectos en las prácticas de enseñanza, ni en los aprendizajes de los alumnos (Nieto, 2009).

A partir de la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente en el 2013, se han realizado cambios estructurales en el sistema educativo, que repercuten de manera directa en los docentes de educación básica, esta legislación fue el resultado de los resultados poco favorables en las evaluaciones internacionales en las que el país participa, pues se puso en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente, como estrategia principal para mejorar la educación en México (Flores, García y Romero, 2017).

Es la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la que determina los parámetros necesarios para el ingreso de los docentes a la educación básica, y por ende tiene la atribución de diseñar los perfiles profesionales de docentes y técnicos docentes, pertinentes para cubrir las plazas en los niveles de educación básica (Art. 10) (DOF, 2018). Dentro de las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz, la LGSPD establece las cinco dimensiones fundamentales para el desempeño:

- Dimensión 1. Un docente que reconoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Esta dimensión se relaciona

con el conocimiento que deberá mostrar el docente para ejercer su práctica educativa, y que se fundamenta en el conocimiento que debe poseer para comprender los procesos cognitivos de los alumnos.

- Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. Esta dimensión establece los saberes del docente para la elaboración de: la dosificación programática, programa de clase, evaluaciones y estrategias didácticas en general.

- Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Esta dimensión se relaciona con las habilidades del docente para indagar sobre los temas de enseñanza y aprendizaje, competencias de lectura, escritura y redacción para la comunicación.

- Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. Esta dimensión menciona las habilidades del docente para establecer en el aula, ambientes que favorezcan la equidad, inclusión, respeto y empatía, así como para trasmitirla a los alumnos.

- Dimensión 5. Un docente que fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (SEB, 2017). Esta dimensión se refiere a las habilidades que el docente debe tener para identificar, valorar y aprovechar, en sentido educativo, los elementos del entorno.

Los parámetros para la evaluación de estas dimensiones, varían de acuerdo al nivel educativo al que aplica cada docente o técnico docente (véase: SEB, 2017). Sin embargo, las dimensiones expresadas en la LGSPD, se fundamentan en las habilidades que el docente debe manifestar, principalmente en sentido didáctico, organizacional, de control de grupo y de tipo administrativo, pero no toma en consideración otras dimensiones que impone la práctica do-

cente, y que se ven reflejadas en cada institución del país, en la que se involucran diversos factores de carácter social e interpersonal, que van desde el sistema de creencias propios de cada maestro, hasta el ambiente de trabajo en las instituciones en las que se lleva a cabo su labor. La práctica docente se desarrolla a través de una intrincada red de relaciones, de la cual deriva su complejidad y la dificultad de su análisis; Fierro, Fortoul y Rosas (1999), mencionan seis dimensiones de análisis para la práctica docente, que se explican a continuación:

- Dimensión personal. En esta dimensión se establece la identidad del docente como un ser individual, con una estructura de ideas, sentimientos y pensamientos propios que se ven reflejados en su vida profesional.
- Dimensión Institucional. Se refiere a la influencia que conlleva la interacción del docente en las instituciones en las que lleva a cabo su labor, donde se lleva a cabo una construcción cultural, en la que el maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común.
- Dimensión interpersonal. Se refiere a las relaciones que se desarrollan durante el proceso educativo, entre las personas que participan en el espacio institucional: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia.
- Dimensión social. Esta dimensión se encuentra relacionada con el entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, el cual imprime al docente ciertas exigencias e influye en el espacio físico de su labor diaria.
- Dimensión didáctica. Hace referencia al papel del docente como agente que, mediante los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para permitir que sean los alumnos quienes construyan su propio conocimiento.
- Dimensión valoral. Esta dimensión evidencia que el proceso educativo nunca es neutral, los valores personales del docente, se imprimen de manera consciente o inconsciente en la práctica docente, dejando la impronta

de sus propios juicios de valor y actitudes.

El análisis de las dimensiones descritas, permite determinar que existe un componente social importante, que forma parte de la labor docente, y que en el ánimo legislativo de las autoridades no se encuentra plasmado en los perfiles deseables para los docentes de educación básica. La educación es una labor humana en la que el carácter social no puede ser excluido, y en el que se reflejan las actitudes, ideologías y creencias de cada una de las personas que se relacionan en el espacio escolar, donde dicha labor cobra sentido y significado. El espacio educativo es un lugar de conflicto en el que se juegan luchas de poder, y donde las pulsiones personales o formativas no se hacen esperar cuando las relaciones entre los sujetos se dan (Téllez, Trejo y Guzmán, 2014), estas tensiones de poderes se establecen desde las figuras que representan al estado hasta los actores educativos. Las responsabilidades del Estado hacia sus ciudadanos, tiende a reflejar la orientación filosófica de grupo de poder que ocupa en mandato en determinado momento. Lo que convierte a la educación en un instrumento político-social, que busca formar individuos capaces de responder y contribuir a la vida política y social del país. El estudio de las prácticas docentes puede ser abordado desde distintas perspectivas, pero el enfoque realizado desde las acciones y experiencias de valoración desarrollados por los gobiernos en turno, permitirá identificar como se ha valorado y juzgado los resultados de la actuación del docente en su labor cotidiana y a su vez, la forma en que estos han influido en las decisiones del gobierno para dirigir el rumbo de la educación.

III. Principales enfoques de la evaluación de la práctica docente en México

La práctica docente ha ido cambiando a lo largo de la historia. Los enfoques educativos, las políticas públicas e institucionales en materia educativa, así como los avances tecnológicos han contribuido a este cambio. En las últimas cuatro décadas, con el auge de las tecnologías y los cambios en los paradigmas de enseñan-

za-aprendizaje, los docentes han tenido que modificar su trabajo en el aula (Cárdenas, 2018). El concepto tradicionalista de la evaluación de la práctica docente, se refiere casi exclusivamente a los elementos valorativos ligados al proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), y en menor grado a la evaluación del profesorado en servicio. Sin embargo, hasta hace poco se va extendiendo la importancia de la evaluación del profesorado como medio para su desarrollo profesional. Partiendo de la concepción inicial de una evaluación destinada básicamente a constatar la idoneidad del docente, lo que sería considerada una evaluación de carácter sumativo; actualmente se integra la perspectiva donde el objetivo primordial es la mejora continua de la labor diaria del docente, identificando sus logros y detectando sus problemas, lo que sería una evaluación formativa (González, Murillo y Rizo, 2017).

Los sistemas de evaluación para la práctica docente usualmente se cimientan en dos objetivos principales: la responsabilidad profesional y el desempeño del maestro. El primer objetivo busca asegurar que los servicios educativos, cumplan con los estándares establecidos por las autoridades educativas, identificando las metas que deben alcanzar los estudiantes, las escuelas y el sistema escolar, que deben ser logradas por el docente. Mientras que el objetivo de desempeño docente, busca asegurar que la evaluación permita que los docentes reciban retroalimentación para revisar su práctica y le ayude a tomar decisiones en su desarrollo profesional. Aunque ambos objetivos se encuentran relacionados, no existe un consenso claro en torno a las formas en que ambos propósitos deben ser adoptados en un sistema de evaluación, ni respecto a la ponderación que se debe otorgar a los distintos aspectos que forman parte de ésta dentro del sistema (Abarzúa y Flotts, 2011).

La evaluación del desempeño docente con enfoque formativo requiere obtener de forma rigurosa datos a lo largo de un proceso, desde la planeación de la enseñanza hasta la culminación

de ésta, considerando otras responsabilidades profesionales que involucran al docente en tareas del proyecto escolar y su relación con la comunidad. Los datos son proporcionados por el mismo docente, quien realiza la planeación de la enseñanza, diseña y gestiona el ambiente de aprendizaje, pone en marcha el conjunto de saberes y acciones metodológicas para promover el proceso de aprendizaje de los alumnos, y efectúa acciones de evaluación sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Pero también participan como fuentes de información los estudiantes, directivos, y supervisores, quienes colaboran con el docente en los procesos que desarrolla en el aula, y que pueden constatar si se alcanzan los aprendizajes esperados (UAPA, 2017).

La evaluación en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), para la promoción dentro del programa carrera magisterial, es complejo, se fundamenta en seis factores esenciales:

- 1) La antigüedad
- 2) Grado académico
- 3) Preparación profesional
- 4) Acreditación de cursos de actualización y superación profesional
- 5) Desempeño profesional y
- 6) Aprovechamiento escolar (de los alumnos en las pruebas estandarizadas) (González, 2007).

Al mismo tiempo se requiere de una evaluación por parte de los directores e inspectores escolares, considerando que los juicios emitidos por estos sobre el desempeño del docente son fuentes confiables, ya que el director, y en menor medida, el supervisor, puede observar con frecuencia el trabajo de cada maestro, y se debería suponer que unos y otros cuentan con la formación y la experiencia necesarias para ser observadores altamente calificados. En realidad, en muchos casos la formación de directores y supervisores tienen debilidades similares (como la de los docentes), y las tareas administrativas dejan poco tiempo para atender la función de apoyo que estos puestos deberían implicar. Aunado a lo anterior, los papeles de jefe o colega entran en conflicto, ya que no es posible evitar

la presencia de sesgos en sentido positivo o negativo en relación con los docentes (Martínez, 2016).

Aunque actualmente no se mantiene el carácter punitivo de la evaluación del desempeño docente, el proceso establecido por el INEE se mantiene hasta el día de hoy, bajo el criterio de garantizar la idoneidad del docente que se encuentra en servicio. La evaluación que vio su origen con la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto establece los instrumentos que son utilizados para este fin y que enumeramos a continuación:

a) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales

El informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, es un documento emitido por el director o directora de la escuela, que se conforma fundamentalmente por escalas tipo Likert, cuyo propósito es identificar el grado de cumplimiento de las responsabilidades profesionales del docente inherentes a su profesión, su participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y su vinculación con los padres de familia y la comunidad escolar; que considera aspectos relacionados con la Normalidad Mínima de Operación Escolar.

b) Proyecto de enseñanza

El proyecto de enseñanza es un portafolio de evidencias elaborado por el docente, dirigido a explicar y justificar su metodología en los procesos de enseñanza aprendizaje y que se divide en dos partes:

a. Expediente de evidencias de enseñanza
El Expediente de evidencias de enseñanza es realizado por el docente, sobre una selección de los productos de enseñanza de sus alumnos. El cual deberá contemplar la descripción de las características del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, una explicación de las situaciones de aprendizaje que plantea a partir del enfoque didáctico, la elección de los contenidos de aprendizaje para el logro de los propósitos educativos y la utilización de los resultados de la evaluación. Adicionalmente se valora la reflexión que realiza el docente sobre su práctica y su vinculación con el aprendizaje de los

alumnos.

b. Planeación didáctica argumentada

Debe ser realizada por el docente, con la intención de evaluar la capacidad del maestro para analizar, justificar, sustentar y dar sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar su planeación didáctica; así como la capacidad para analizar y reflexionar sobre lo que espera que aprendan sus estudiantes y sobre el uso de los resultados de las evaluaciones con fines de mejora.

c) Examen de conocimientos

Evaluación de conocimientos actualizados y de las competencias didácticas que favorecen el aprendizaje y el logro de las competencias de los estudiantes, considerando el nivel en que enseña el docente de acuerdo con los siguientes criterios:

a. Examen de conocimientos didácticos y curriculares: Para docentes y técnicos docentes en educación básica.

b. Examen de conocimientos y habilidades didácticas: Para docentes de educación media superior

c. Examen de conocimientos científicos y tecnológicos: Para técnicos docentes en educación media superior (DOF, 2017).

Como hemos visto, la evaluación para el desempeño docente, al igual que la práctica docente, se llevan a cabo en distintos niveles y bajo distintos conceptos. Aún a pesar de los instrumentos establecidos por los institutos designados por el Gobierno Federal o por la Secretaría de Educación Pública, es difícil medir el impacto real de las evaluaciones, sobre los niveles de calidad en la educación básica y media superior de México. Sin considerar que los resultados de las evaluaciones realizadas durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, no han estado disponibles para su análisis y que resulta complicado determinar si dichas evaluaciones se llevaron a cabo con toda la transparencia que requería en programa en cada una de sus fases.

Conclusiones

El análisis de la práctica docente, es un tema

complejo en sí mismo, en el que es importante considerar que no solo se involucran la didáctica y la pedagogía, sino que intervienen múltiples elementos que van de lo macro a lo micro, y que se extienden desde los valores personales del docente, el ambiente de trabajo en el que se desenvuelve, hasta las relaciones interpersonales que sostiene con la comunidad y los individuos relacionados directamente con su labor, como alumnos y padres de familia. Y que al igual que toda actividad económica, requiere de una evaluación objetiva que permita la mejora continua en la práctica docente, más aún cuando son los maestros, los encargados de formar a las fuerzas de trabajo que ocuparán los diversos niveles del mercado laboral.

La comprensión de las diferentes dimensiones que conforman la práctica docente, podrá abrir el panorama a una comprensión más amplia de la labor cotidiana del maestro, que sin que se imponga una evaluación institucional, permitirá al educador analizar continuamente y por sí mismo, las carencias que pudiera presentar en su diario acontecer, así como las áreas de oportunidad que puede aprovechar para la mejora continua de su práctica; pero también reconocer las áreas en las que se considera a sí mismo exitoso y compartir su experiencia con otros maestros, en un intercambio procedimental (no oficial), que permita adquirir experiencias que enriquezca su desempeño profesional.

Sin poner en duda la importancia de la evaluación en la práctica docente, el autoanálisis del propio desempeño, permite un ejercicio de honestidad que puede ayudar a la mejora continua, considerando que cuando se realiza una introspección franca de las propias habilidades, se puede buscar otro método de realizar la práctica docente en la experiencia particular, o solicitando ayuda a los colegas, directivos o supervisores, pues estos últimos tienen como función inherente a su puesto el de brindar asesoría a los docentes que así lo requieran. Por otro lado, todo tipo de evaluación, especialmente la que se orienta a la práctica docente, se

encuentra determinada por los objetivos, propósitos, dispositivos procedimentales, instrumentos, momento histórico y por supuesto los agentes que realizarán la ponderación de los factores mencionados. La actividad evaluativa es un proceso complejo, por lo que es necesario repensar las medidas normativas y procedimientos vigentes, con el fin de perfeccionar las prácticas de valoración del desempeño docente. Pero hasta el momento no hemos podido constatar la ausencia de sesgos en las evaluaciones realizadas a los docentes, ya sea para su ingreso, reconocimiento o permanencia en el sistema educativo. En éstas influencias, priman los intereses políticos de las fracciones de poder, mismos que se relacionan directamente con los escaños sindicales bajo los que se desarrolla la práctica docente; por lo que las evaluaciones y los reportes derivados de los resultados obtenidos, difícilmente podrán considerarse válidos o con significación ética.

En materia de evaluación para la práctica docente, se ha determinado la necesidad de su aplicación, con el fin de conocer si contribuye a favor o en detrimento de la calidad educativa, así como para determinar la efectividad de las acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica para los docentes en general. Por ello se considera necesario realizar un análisis profundo de la pertinencia y confiabilidad de las evaluaciones vigentes, estimando que tal como se han venido realizando, no dan fe del estado actual de las competencias docentes en materia de calidad e idoneidad para el servicio, y en consecuencia, no es posible afirmar que los cursos remediales y de acompañamiento, designados en base a los resultados obtenidos en dichas evaluaciones, sean efectivos o provean las herramientas necesarias para aumentar la efectividad de la intervención docente en materia educativa. Establecida la importancia de la evaluación es pertinente aclarar que, durante la revisión de los diferentes documentos utilizados para esta investigación, no se pudo establecer la existencia de instrumentos o herramientas que per-

mitan evaluar si los cursos que ofrece la SEP, cumplen con eficacia y pertinencia en su cometido de elevar la idoneidad de un docente frente a grupo, de un directivo o supervisor. No es suficiente considerar que, al tratarse de cursos planeados por la SEP, estos cumplen automáticamente con su cometido, por el contrario, como se ha visto anteriormente, el diseño de estos recursos se encuentra a cargo de directivos, supervisores y otros docentes que cargan con las mismas carencias en la formación que poseen los docentes a los que van dirigidos. Considerando que la capacitación solo dará mejores resultados a largo plazo, si los cursos y talleres que ofrezca la SEP, cumplen con las necesidades de formación continua para los docentes en servicio, es fundamental contar con evaluaciones para estos recursos, que den cuenta de su efectividad, pertinencia en los contenidos, la periodicidad de aplicación y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza; de otro manera, estos cursos y talleres serían solamente una carga más para el erario en el presupuesto para educación.

REFERENCIAS

Abarzúa, A., & Flotts, M. P. (2011). 2. El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Editores), *La evaluación del Docente en Chile*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ávalos Lozano, M. D. (2002) "Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)". *Tesis de Maestría*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Ávalos Lozano, M. D. (2011). "La reflexión de la práctica docente y la intervención educativa como significantes vacíos en la Maestría en Educación Básica Interplanteles". En R. N. Buenfil Burgos & Z. Navarrete Cazales (Coords.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*, México: Plaza y Valdés-PAPDI, pp. 313-329.

Cárdenas Muñoz, E. (2018). La práctica docente ante nuevos y emergentes entornos de aprendizaje. En M. Rueda Beltrán, & L. Álvarez Arellano (Coor-

dinadores), *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Cordero Arroyo, G., Luna Serrano, E., & Patiño Alonso, N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, n°. 41. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008

Curiel Méndez, M. E. (1982). La educación normal. En F. Solana., R. Cardiel Reyes, & y R. Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, pp. 426-462.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

DOF. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Publicación del acuerdo en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF). Recuperado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

DOF. (2014). Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación. *Diario Oficial de la Federación* (DOF), México. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5481062

DOF. (2017). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica y Media Superior en el ciclo escolar 2017-2018. *Diario Oficial de la Federación* (DOF), Tercera sección. Recuperado en: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/LINEE-04-2017.pdf>

DOF. (2018). Acuerdo número 19/11/19 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5545442&fecha=30/11/2018

DOF. (2018). Ley General del Servicio Profesional Docente. Última reforma publicada 19 de enero. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Ducoin Watty, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6, pp. 39-56. Recuperado en: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/>

historia_educacion_latinamerican/article/view/2371

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*. Vol. 23, núm. 1. Pp. 39-56. Recuperado en: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

García Benavente, José Félix (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la iglesia. *Entornos educativos: educación en contextos*. Vol. 4. Núm. 7, pp. 48-66. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/371>

García Campuzano, D., & Gómez Béjar, A. A. (2020). La práctica docente: una posibilidad para la formación profesional. *Práctica Docente. Revista de investigación Educativa*, vol. 2 núm. 3. pp. 75-91. Recuperado en: <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/43/31>

García, I. (2018). El nuevo Plan Educativo de AMLO en 20 puntos. *Reporte Índigo*. México. Recuperado en: <https://www.reporteindigo.com/reportes/el-nuevo-plan-educativo-de-amlo-en-20-puntos/>

Gobierno Federal (GOB) (2013a). Programa Nacional de Carrera Magisterial. SEP. Acciones y programas. Recuperado en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>

GOB (2013b). Reforma Educativa. Resumen ejecutivo. México. Recuperado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf

González de Alba, V., Murillo Torrecilla, F. J., & Rizo Moreno, H. H. (2007). *Evaluación del desempeño y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. UNESCO Santiago.

Guzmán Marín, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 11. Núm. 1. p. 135-158. Recuperado en: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2018). 3. Unidad de Normatividad y Política Educativa. *Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México*. Documentos ejecutivos de política educativa. México. Recuperado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento3-mejoramiento-pro.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2019). Trayectoria de la evaluación en México. El camino hacia el SNEE. México. Recuperado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/8.-Trayectoria-de-la-evaluaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico-camino-hacia-el-SNEE.pdf>

Maestros por México (MXM) (2019). ¿Qué dice a nueva reforma educativa aprobada? Blog sobre educación. Recuperado en: <https://maestrospermexico.com/blog/2019/05/10/que-dice-la-nueva-reforma-educativa-aprobada/>

Martínez Rizo, F. (2016). La evaluación de docentes en educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 98 p. Recuperado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 20. N° 1. Recuperado en: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>

Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. A. (2017). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>

Miranda López, F. (2018). Federalismo educativo y capacidades locales: el SPD y el SNEE, dos experiencias de política de la Reforma Educativa en México. En: A. Martínez Bordón y A. Navarro Arredondo (Coords.) *La Reforma Educativa a Revisión. Apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la Republica. Recuperado en: https://www.senado.gob.mx/BMO/index_htm_files/La_reforma%20educativa_a_revision_apuntes.pdf

Navarrete Cazales, Z. (2015) "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX" en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 17, No. 25, pp. 17-34. Recuperado en: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/3805/3356

Nieto de Pascual Pola, D. M. (2009). Análisis de las políticas para Maestros de educación básica en México. OCDE México. Recuperado en: <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Ruiz, A., Ferrer Meza, R. & García Díaz, E.

(2015). Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, N° 65. PP. 507-527. Recuperado en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/137/137>

Santillán Nieto, M. (2012) *La formación Docente en México*. México: DGESE-SEP. Recuperado en: <http://www.oecd.org/edu/school/43765204.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica (SEB). (2017). Concurso de oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. SEP. México. Recuperado en: http://servicioprofesional-docente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf

Téllez Aréyzaga, B. L., Trejo Hernández, R. L., & Guzmán Cervantes, P. E. (2014). La práctica docente, entramados y repercusiones. Consejo de Transformación Educativa. Recuperado en: <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/74-la-practica-docente-entramados-y-repercusiones>

Unidad de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA). (2017). Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente. CUAED-INEE. Recuperado en: https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/972/mod_resource/content/14/Contenido/index.html