

LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PRÁCTICA

INTRODUCCIÓN

El Servicio Profesional Docente (SPD) ha evaluado en 2015 el desempeño de un primer grupo de docentes en servicio con nombramiento definitivo y en 2016 a la primera generación de docentes que ingresaron en 2014 por Concurso de Oposición con los parámetros (y procedimientos) estipulados en la LGSPD de 2013. Al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) le corresponde, entre otras facultades, valorar los procesos de evaluación del SPD, con la finalidad de mejorarlos. Con este propósito el INEE está realizando diferentes estudios sobre la evaluación docente y encargó al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV), la realización de un estudio cualitativo que compare los resultados obtenidos por maestros de primaria y secundaria en la evaluación de desempeño docente, con la observación de su práctica docente en el aula y el análisis de las condiciones del contexto en que laboran.

El estudio se está realizando por un equipo de 19 investigadores mediante la observación de 15 docentes de primaria y 10 de secundaria en la Ciudad de México y el estado de Hidalgo. El trabajo de campo se realizó de enero a abril 2017. A la fecha se han realizado los primeros análisis de la información correspondiente a 9 docentes de primaria y 6 de secundaria. Estamos a medio camino y, hasta la fecha del Congreso Nacional, tendremos los resultados definitivos, pero ya se delinearán algunas tendencias que creemos importante comunicar antes del cierre de envío de ponencias.

Hemos estructurado la presentación en forma de cuatro ponencias: la presente sobre el diseño general del estudio y los resultados preliminares de la comparación, otras sobre la enseñanza de matemáticas (David Block) y la enseñanza del español (Amira Dávalos) y una última sobre las condiciones de la práctica docente (Alicia Civera). Considerando que las cuatro ponencias son complementarias solicitamos –en caso de ser aprobadas– poder presentarlas de manera conjunta en una mesa denominada “La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de la enseñanza en aula”.

EL CONTEXTO: LA DISCUSIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DOCENTE

A inicios del sexenio había cierto consenso entre diversos actores sobre la importancia de “recuperar la rectoría del Estado” en materia educativa, lo que implicaba acabar con “la rectoría” del Sindicato, en particular con su control sobre el ingreso, las promociones y la permanencia de los docentes (cf. De Ibarrola) ya que estos procesos frecuentemente estaban más relacionados con “méritos de carácter sindical que profesional” (Arnaut, 2014). También se veía necesario reformar el programa de estímulos al desempeño docente que sustituyera a Carrera Magisterial, pues su principal componente se basaba en los logros de aprendizaje de los niños, siendo ésta una forma de evaluación

docente teóricamente insostenible (Berliner, 2016) y prácticamente corrompida (Backhoff y Contreras, 2014).

Con el fin de mejorar la calidad de la educación e instituir un sistema basado en el mérito profesional, se reformó la Constitución y se expidió la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) en 2013. Se establecieron como obligatorios el concurso de oposición para ingresar a la profesión docente y la evaluación del desempeño docente (la participación en Carrera Magisterial era voluntaria).

La reforma de la Constitución y la expedición de la nueva LGSPD en 2013 se realizaron en el contexto de la campaña de la Organización *Mexicanos Primero* y de medios masivos en contra del sindicato y sus derechos adquiridos, por ejemplo, con películas como *De Panzazo*. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) respaldó las reformas, ya que permiten continuar con el pago de sobresueldos -la ex-líder Gordillo dijo -en su momento- que solo objetaba que los docentes podían ser cesados, ya que, según la LGSPD “será separado del servicio público el personal que se niegue a participar en los procesos de evaluación” o bien “se separará de la docencia a quien obtenga resultados insuficientes en el tercer proceso de evaluación”. En cambio la fracción disidente, la Coordinadora (CNTE) se ha movilizó en contra, ya que trastoca derechos laborales de los maestros de educación básica consolidados desde hace décadas (Arnaut, 2014). La CNTE subraya el origen neo-liberal de la evaluación originada en el ámbito de la ONG *Mexicanos Primero*, la denostación del magisterio y del sindicato, así como el carácter “punitivo” la Ley.

Investigadores educativos y un estudio del IBD han cuestionado las prisas en la implementación del nuevo esquema de evaluación y los errores cometidos. Arnaut, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, cuestionó que la evaluación se base en escritos, ya que éstos no son “el fuerte del magisterio”, sino su desempeño en el salón de clases frente a los alumnos. Varios investigadores cuestionan el carácter estandarizado del procedimiento de evaluación: “el virtuosismo docente se resiste a ser estandarizable” (Tenti, 2013, cf. también Berliner, 2016) y frente a la diversidad de contextos socioculturales en nuestro país, sería más fructífero que estas evaluaciones fueran desarrolladas localmente y con un carácter formativo (Rockwell, 2015).

Nuestro estudio indica que en primaria la mitad de los 15 maestros entrevistados en la ciudad de México y el estado de Hidalgo considera necesario que se realice una evaluación del desempeño e incluso considera suficiente el esquema de evaluación que propone la CNSPD, ya que incluye aspectos cercanos al trabajo que desarrollan con sus alumnos. La etapa más valorada por estos docentes fue la recopilación de evidencias y la más criticada el examen de conocimientos. La otra mitad considera que la forma en que se ha buscado evaluar “el desempeño docente” no permite identificar ni valorar aspectos relevantes de la práctica docente cotidiana. Entre los docentes de secundaria de la ciudad de México, 8 de 10 docentes no consideran pertinente el esquema de evaluación por su falta de congruencia con la práctica docente y/o por su carácter estandarizado y

punitivo. Los cuestionamientos se centraron también en cuestiones de carácter operativo como la desinformación, lejanía de sedes, fallas técnicas y dificultades con contraseñas.

LOS SUPUESTOS DEL ESTUDIO

La evaluación diseñada por la CNSPD y validada por el INEE consiste en un procedimiento masivo y estandarizado dirigido por esta Coordinación y administrada en su parte logística por los estados. Los parámetros desde donde se valora “una buena docencia” se especifican en perfiles docentes conformados por cinco dimensiones (conocer a los alumnos, cómo aprenden y lo que deben aprender, organizar y evaluar la enseñanza, mejorar continuamente como profesional, ser responsable legal y éticamente, participar en la escuela y vincularse con la comunidad). Los indicadores seleccionados para la evaluación del desempeño, se miden a través del *Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales* que elabora el director de escuela, (que hasta ahora no se considera en la puntuación), el *Expediente de evidencias de enseñanza* que el docente tiene que “subir” a una plataforma acompañado de un escrito; un *Examen* (de opción múltiple) *de conocimientos y competencias didácticas*; y una *Planeación didáctica argumentada*, un plan de clase argumentado que inicia con una descripción de las características de su grupo y del contexto local y familiar de sus alumnos. Los resultados de las puntuaciones se presentan en cuatro categorías para los docentes con experiencia: Insuficiente, Suficiente, Bueno y Destacado; y en dos para los docentes noveles: “No cumple con la función” y “Cumple...”. Los docentes con experiencia y calificación de “Insuficiente” tuvieron que presentar por segunda vez la evaluación en 2016; y sólo el 20% de los noveles reportaron haber recibido oportunamente la tutoría y cursos planteados en la LGSPD. (Los noveles que obtuvieron “No cumple con la función” seguían trabajando, pese a lo planteado en esta Ley.

La ausencia de la observación de clases es una de las características más notables del esquema de evaluación del desempeño docente implementado en México, aun comparado con el proceso de evaluación obligatorio de altas consecuencias implementado en Chile, que incluye la calificación por dos maestros pares con experiencia en el nivel y en la materia enseñada de una clase videograbada, lo que constituye el máximo esfuerzo docente a considerar. (Fernández, 2016; Martínez Rizo, 2016).

Como podemos apreciar, la evaluación instrumentada por la CNSPD no sólo se basa –como muchas veces se escucha- en un examen de conocimientos de opción múltiple sino incluye en la etapa del plan de clases y de las evidencias –una argumentación didáctica contextualizada- que son cuestiones novedosas para la mayoría de los maestros. Por otro lado, se basa fuertemente en habilidades informáticas y de redacción, sin considerar las habilidades “prácticas” observables en la enseñanza en el salón de clases.

Nuestro supuesto de base era que, en solo en una parte del conjunto de los docentes a observar, los dos tipos de habilidades iban a coincidir.

Supervisores y directores destacan que la evaluación no considera una dimensión de la práctica docente que ellos consideran central: “el control de grupo”. Nosotros partimos del supuesto que este “control” se relaciona estrechamente con la capacidad de convocar a los alumnos a actividades que promuevan sus aprendizajes.

EL DISEÑO DEL ESTUDIO

Mediante el estudio cualitativo esperamos poder ofrecer hallazgos sobre el porqué (los “mecanismos” en lenguaje de Shavelson (2016)) de las diferencias y coincidencias entre el resultado obtenido por los maestros en “la evaluación del desempeño docente” propuesto por la CNSPD y nuestros juicios respecto a diversos aspectos de su práctica docente y de su participación en el contexto escolar. También esperamos poder contribuir en la identificación de las características de “buenas” y “malas” prácticas docentes en general, en específico en las asignaturas de Español y Matemáticas, así como de las condiciones que posibilitan y restringen las prácticas docentes. También esperamos ubicar diferencias entre maestros de primaria y de secundaria, entre maestros noveles y maestros con experiencia, siendo características a considerar para futuras evaluaciones sumativas y formativas. Es importante advertir que nuestra muestra cualitativa no es suficientemente grande para poder afirmar efectos sistemáticos, aunque esperamos identificar ciertas tendencias a profundizar en otros estudios.

Considerando diferentes criterios sobre el tipo de docentes a observar (de primaria y secundaria; noveles y con experiencia; de diferentes categorías de desempeño) y tomado en consideración criterios prácticos (tiempos disponibles para la observación entre enero y abril y necesarios para la transcripción y primer análisis de registros; capacidad organizativa para atender máximo cinco equipos) diseñamos las siguientes muestras intencionales acordadas con nuestra contraparte en el INEE:

Tabla 1: Muestra intencional de maestros de primaria

Zonas	Maestros nuevos Desempeño 2016		Maestros con experiencia Desempeño 2015			Total de maestros
	No cumple con la función	Cumple con la función	Insuficiente	Suficiente	Destacado	
Urb. Medio (CD MX)	1	1	1	1	1	5
Urb. Marg. (CDMX)	2*	1	1	1	1	6
Rural (HGO.)	0*	1	1	1	1	4
Subtotal Maestros	3	3	3	3	3	15

*En Hidalgo no había maestros que resultado No cumplen

En los docentes con experiencia no consideramos la categoría de “Bueno” para poder centrarnos en los extremos y en la diferencia (o no), entre docentes calificados con “Insuficiente” o

“Suficiente”. En el caso de las escuelas de primaria, buscamos que se ubiquen en diferentes zonas socio-económicas: urbano medio y urbano marginal en la Ciudad de México y rural en el estado de Hidalgo.

La muestra de docentes de secundaria se divide entre docentes de Español y docentes de Matemáticas, todos ubicados en la Ciudad de México:

Tabla 2: Muestra intencional de docentes de secundaria

Asignaturas	Docentes nuevos Desempeño 2016		Docentes con experiencia Desempeño 2015			Total de docentes
	No cumple con la función	Cumple con la función	Insuficiente	Suficiente	Destacado	
Español	1	1	1	1	1	5
Matemáticas	1	1	1	1	1	5
Subtotal Docentes	2	2	2	2	2	10

En ambas muestras se buscó que otras variables fueran relativamente constantes, mujeres en primaria, hombres en secundaria; turno matutino; en primaria enseñando de 3° a 6 grado, etc.

La literatura (Berliner, 2016) sobre las mediciones estandarizadas de la calidad de la enseñanza observable, proceden a partir de codificaciones de rubros. Generalmente observan por varios lapsos cortos de tiempo, codifican lo observado, y luego reiteran el procedimiento. Los observables se desglosan en un gran número de rubros para garantizar la estandarización y comparabilidad de los comportamientos observados, a fin de mejorar la validez y confiabilidad de la observación. A pesar de su sofisticación, sus resultados son magros en términos de correlación entre la medición de la calidad de enseñanza y la medición de resultados de aprendizaje de valor agregado de los alumnos (que tienen su propia problemática). (Berliner, 2016).

Nosotros nos decidimos por la observación cualitativa durante varias clases y días enteros de clase realizada por equipos de observadores. Para orientar la observación elaboramos guías con varias dimensiones, pero las observaciones mismas se transcribieron en forma de descripciones. Los 15 entrevistadores y observadores son auxiliares de investigación del DIE-CINVESTAV y egresados de la maestría y del doctorado de la misma institución, en el caso de los de enseñanza del español son egresados de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Las visitas de observación se realizaron del 16 al 20 de enero, del 7 al 10 de febrero, del 27 de febrero al 3 de marzo, del 21 al 24 de marzo y del 3 al 7 de abril de 2017. En la semana previa a cada visita, se realizó una entrevista al docente a observar sobre su experiencia en la evaluación del desempeño y sobre su formación y trayectoria profesional; al director de la escuela se le explicaba el proyecto y se le solicitaba su anuencia para realizar el trabajo de campo, especialmente para la videograbación de clases, la cual fue negada (por los padres de familia) en un caso de primaria y en

dos casos de secundaria. Después de cada semana de observación se dedicaron dos semanas para la transcripción de registros y se presentó un primer análisis del caso en una reunión del pleno de los investigadores.

El trabajo de campo se realizó por un equipo de tres observadores en el caso de los docentes de primaria: un especialista en práctica docente, uno en enseñanza del español y un tercero en enseñanza de Matemáticas. El trabajo en secundaria se efectuó por un equipo de dos observadores: un especialista en práctica docente y uno en enseñanza del español o uno en enseñanza de Matemáticas respectivamente.

En las escuelas primarias las visitas abarcaban la jornada completa durante tres a cuatro días. Con los docentes de secundaria se convenía observar a dos grupos diferentes en 2 sesiones cada uno. Además de observar las clases y entrevistar a los docentes sobre su práctica y sus estrategias docentes, se realizaron entrevistas a pequeños grupos de alumnos y a algunos padres de familia, y se aplicó un cuestionario sobre la práctica docente a los alumnos de los grupos observados. Sin duda la observación fue estresante para los maestros que buscaron mostrar su mejor esfuerzo. En primaria los docentes y alumnos comenzaron a acostumbrarse a los observadores en el transcurso de los días. La valoración de cada caso resulta difícil para los observadores. Cada observador emite su calificación en términos de fortalezas y debilidades de la enseñanza observada y se discuten en equipo. La valoración global resulta más clara en los casos extremos: la enseñanza insuficiente y la destacada.

A la fecha hemos completado un primer análisis de las entrevistas y observaciones de 9 docentes de primaria y 6 de secundaria. Contamos con un primer análisis de 5 docentes calificados por el SPD como “Insuficientes”, 4 como “Suficientes” o “Cumplen con la función” y 6 como “Destacados”. Además disponemos ya de los datos de todos los docentes (25) sobre su experiencia en la evaluación por el SPD.

ALGUNOS HALLAZGOS: LAS CALIFICACIONES DEL SPD Y LA ENSEÑANZA OBSERVADA

Hasta el momento hemos podido analizar y valorar a todos los docentes (5) de nuestra muestra calificados por el SPD como “Destacados”. Sin embargo, sólo uno de los cinco, un docente de Matemáticas de secundaria fue valorado como “Destacado” por nuestro equipo de observación, dos fueron valorados entre “Buenos” y “Suficientes” y una maestra de primaria fue considerada “Insuficiente”.

Veamos su caso: Ella es maestra de 5º grado en la mañana en un barrio bravo de Iztapalapa. Es egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, subdirectora de una primaria vespertina y encargada de la cooperativa, lo que consume mucho de su tiempo. Su enseñanza de Matemáticas puede considerarse de suficiente a buena. Ella domina el contenido y tiene pocos errores de

procedimiento; pero va al ritmo de los pocos alumnos rápidos en resolver las tareas asignadas, los demás tienen problemas de seguirlos o no entienden. Su enseñanza del Español tiende a ser insuficiente, comete errores conceptuales y ella misma señala que tiene poco dominio del contenido; no revisa los trabajos de los alumnos. Pero la valoración como Insuficiente se centra principalmente en el trato hostil e irónico que da a muchos de sus alumnos y un control de grupo basado en amenazas.

Encontramos que el docente “Destacado” en las clases de Matemáticas en secundaria conoce a todos sus alumnos, tiene un trato fácil y flexible con ellos y los alumnos participan con gusto en las actividades que propone. Pone en juego de manera acertada el acercamiento al quehacer matemático mediante resolución de problemas y permite que los alumnos cometan errores.

En los cuatro casos restantes de maestros “Destacados”, las actividades son poco significativas para los alumnos, de bajo nivel cognitivo, o las clases son excesivamente guiadas mediante diálogos cerrados o trabajos pautados.

Por otro lado, encontramos que de los cinco docentes evaluados como “Insuficientes” por el SPD, uno efectivamente resulta insuficiente en la observación. Es un docente de 60 años y 36 años de servicio que se percibe cansado –aunque se supone que los docentes con esa antigüedad en el servicio ya no se iban a evaluar-. Es un Ingeniero Civil que da clase de Matemáticas en la secundaria y en un CCH, se rehúsa a actualizarse, tiene mala comunicación con los alumnos, enseña los algoritmos (procedimientos) y no pocos alumnos se equivocan.

En cambio otros cuatro de los evaluados por el SPD como “Insuficientes”, se muestran en nuestras observaciones como suficientes y dos incluso como buenos maestros. De éstos dos últimos, uno señala que no contestó todo el examen en una especie de rebeldía, la otra que en la época de la evaluación falleció su papá “y no tenía cabeza”.

En tres casos más calificados como “Insuficientes” por el SPD –cuya práctica aún no hemos analizado- los docentes relatan en las entrevistas notificaciones tardías, errores en la base de datos y fallas en el sistema computacional. En dos casos han recibido notificaciones de no haber presentado la etapa de evidencias, aunque sí las realizaron y participaron en las etapas posteriores, y en nuestra muestra solo se incluyeron docentes que habían participado en todas las etapas.

TENDENCIAS GENERALES EN LA PRÁCTICA DOCENTE, LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y DE LAS MATEMÁTICAS

En la enseñanza del español hay ciertos cambios observables con relación a estudios realizados en décadas anteriores. Se insiste poco en la gramática y en cambio se trabaja sobre “tipologías” de formatos textuales. El discurso de los profesores pone el acento en la importancia de promover que los alumnos reflexionen, encuentren sentido y utilidad en los contenidos y en que desarrollen estrategias para leer, escribir y hablar mejor; sin embargo, las prácticas de enseñanza

están orientadas más bien a la enseñanza de aspectos formales de la lengua escrita (ortografía, definiciones, formatos textuales). También hablan de diagnosticar conocimientos previos, más no plantean actividades que confronten o provoquen auto-correcciones. El copiado es la actividad de escritura más común, por ejemplo, copias de frases subrayadas en los libros de texto o de sinopsis desarrolladas por el docente en el pizarrón. En términos de lectura hay más variedad, aunque la modalidad más usada es la oralización. (Véase con más profundidad en la ponencia de Amira Dávalos).

En Matemáticas se plantean problemas, pero se tiende a guiar su resolución, sin dar lugar a procesos de búsqueda, de tratamiento del error; se recurre a material concreto y a representaciones gráficas pero se invierte demasiado tiempo en su confección; se promueven actividades pertinentes pero no se recupera lo que los alumnos hacen para resolverlas. El libro de texto de *Desafíos Matemáticos*, si bien es portador de situaciones interesantes, no ofrece secuencias satisfactorias para ir avanzando gradualmente en el aprendizaje de los conocimientos; la norma de un avance por bloques bimestrales impone duraciones que no se vinculan necesariamente con las necesidades de atención en el aula. (Véase con más profundidad en la ponencia de David Block).

La mayor parte de los maestros trata con respeto a los alumnos y procura la colaboración entre ellos, el ambiente de trabajo es bueno y más maestros que en años anteriores dan lugar a la participación de los alumnos. Se observa un mayor apego a los planes y programas y al trabajo con libros de texto que antes, al grado que éstos se instituyen como “una camisa de fuerza”; vimos varios maestros trabajaban el mismo módulo en el mismo periodo. Respecto a la inclusión hay cierto avance, los niños ya no son rechazados y las maestras buscan darles alguna actividad, pero muy por debajo de su nivel. En secundaria se observa con mayor frecuencia una pérdida de autoridad de los maestros, (Véase con más profundidad en la ponencia de Alicia Civera).

CONDICIONES INSTITUCIONALES

Al ser generales, las deficiencias identificadas no son atribuibles sólo a los docentes como individuos, sino muestran retos para el sistema educativo. Por mencionar algunos: hay presión para cubrir el currículum, los libros de texto proponen actividades de bajo nivel cognitivo y con errores; los docentes de secundaria de Matemáticas y Español no tienen tiempo para revisar los trabajos de los alumnos, ya que tienen muchas horas clase y además trabajan en otras escuelas (vespertinas, CCH, Colbach). Los maestros de primaria muestran dificultades para trabajar con niños con problemas. Muchos docentes, sobre todo en zonas marginales, hablan de que los padres apoyan poco pero a su vez exigen y las demandas legales son relatadas como hechos frecuentes. Hay cierta pérdida de legitimidad del docente que se relaciona con la denostación en los medios masivos y la obligación de aprobar a casi todos los alumnos. (Véase con más profundidad en la ponencia de Alicia Civera).

CONCLUSIONES

Respecto a la evaluación del desempeño docente, el estudio permite reafirmar una hipótesis de partida: la habilidad para contestar bien la evaluación escrita no va necesariamente de la mano con una buena práctica de enseñanza y viceversa. Hay maestros que manejan el discurso (inclusión, diagnóstico inicial, aprendizaje constructivo, fomentar la reflexión, etc.) mas no saben cómo traducirla actividades pertinentes. Por otro lado, hubo muchas fallas en la implementación de la evaluación del SPD que causaron la calificación de maestros suficientes o buenos como “Insuficientes”.

Por otra parte, muchos docentes enfatizan las diferencias entre lo que se espera de su enseñanza por parte de planes, programas y libros de texto y las condiciones en la que tienen que enseñar. Cuando hablan de las condiciones socioculturales se refieren centralmente a la falta de apoyo de los padres de familia y al hecho de que reciben alumnos insuficientemente preparados. Aunque muchos de ellos suelen introducir pocas actividades cognitivamente exigentes, pues parece haber un problema de expectativas bajas y de escasa apropiación de enfoques didácticos.

La calidad de la educación no mejorará sólo y primordialmente mediante la evaluación del desempeño docente y mejoras en ella. Son imprescindibles mejoras en la formación inicial y continua de los docentes, en los planes y programas de estudio, en los libros de texto, en la gestión del sistema educativo y de las escuelas y en la remuneración de los docentes. El estudio que presentamos espera contribuir con señalamientos concretos, sin desconocer que los cambios son apropiados lentamente por las escuelas y los docentes y requieren de continuidad en la agenda educativa. (Block et al., 2004; Fullan; 2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En: G. Del Castillo y G. Valenti (Coords.). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado* (pp. 31-46). México: FLACSO.
- Backoff, E. y Contreras, S. (2014). Corrupción de la medida e inflación de los resultados de ENLACE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (63), pp. 1267-1283.
- Berliner, D. (septiembre de 2016). *Between Scylla and Charibidis: using standardized achievement tests or observational methods to evaluate teachers*. Conferencia presentada en el Simposio Temas clave en la evaluación de la educación básica. Diálogos con la Academia Internacional de la Educación, organizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el DIE-CINVESTAV
<http://www.inee.edu.mx/index.php/simposio-internacional-temas-clave-en-la-evaluacion-de-la-educacion-basica>.
- Block, D., Moscoso, A., Ramírez, M., Solares, D. (2007) “La apropiación de innovaciones para la enseñanza de las matemáticas por maestros de educación primaria”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. XII (33) México, pp. 731-762
- Block, David et al. (2004). *Papel del taller “La enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria” en los procesos de apropiación de la propuesta curricular de 1993. Informe final del proyecto*. DIE – Cinvestav México.
- De Ibarrola, M. (septiembre de 2016). *La evaluación de los profesores de educación básica. Aproximación socio política a una reforma educativa*. Conferencia presentada en el Simposio Temas clave en la evaluación de la educación básica. Op cit. .
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Fernández, P. (2016). *Pautas de corrección para el portafolios y la clase grabada..* (Trabajo presentado en el Seminario Internacional sobre instrumentos de medición en el aula). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.



- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de Educación Básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Rockwell, E. (2015). IX. No es fácil distinguir a los buenos maestros en la observación de sus prácticas. En G. Guevara, et al. (Coords.), *La evaluación docente en México* (pp. 210-218). México: Fondo de Cultura Económica-Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Shavelson, R. (2016). *Perspectivas metodológicas: evaluación cualitativa o cuantitativa*. Conferencia presentada en el Simposio Temas clave en la evaluación de la educación básica. Op. Cit.
- Tenti, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. En Margarita Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (p.p. 121-142). Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO