



LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA ANTE LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Claudia Saavedra Contreras

Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54 del SNTE

Área temática: Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación docente y desarrollo profesional.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen: Se realizó un estudio cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), entre profesores de educación primaria. Se planteó una entrada de datos cualitativos para recuperar las narrativas de algunos casos de profesores participantes, mediante un muestreo por criterio (Goez y LeCompte, 1987). En un primer momento del estudio cualitativo se seleccionaron un participante de alto desempeño y un participante de bajo desempeño, en cada uno de los tres grupos de profesores (docentes, directores y supervisores) para llevar a cabo una entrevista a profundidad. En un segundo momento mediante el método etnográfico (Goetz y LeCompte, 1987) se procedió a realizar observaciones en el aula a docentes de educación primaria con resultados destacados e insuficientes (este último por su resultado global y, por no realizar todas las etapas de la evaluación del desempeño). De esta manera se concluye que, a pesar de que son resultados parciales, las construcciones sociales que los docentes realizan sobre el proceso de evaluación están relacionadas a los resultados de la evaluación del desempeño y, que se encontraron diferencias en las prácticas docentes que van de acuerdo al nivel de desempeño.

Palabras claves: Evaluación de profesores, práctica docente, reforma educativa.

Introducción

Diferentes niveles de gobierno han puesto bajo la lupa el desempeño de sus docentes. Bruns y Luque (2014), en el estudio Profesores Excelentes tienen por objetivo medir el desempeño de los profesores de América Latina y el Caribe mediante parámetros ya definidos como pruebas estandarizadas internacionales; compartir evidencia sobre la implementación de las reformas en diversos países y analizar el margen político para aplicar reformas, bajo la premisa de que la calidad de los profesores condiciona la calidad de la educación.

Durante la última década del siglo XX, comienza en México la operación del programa conocido como Carrera Magisterial, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), dando así una respuesta a la demanda del SNTE de “estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro” (DOF, 1992).

En 2010, la OCDE publica el Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas; en este acuerdo recomienda implementar un sistema riguroso de evaluación docente y establecer estándares que definen la buena enseñanza.

Al siguiente año, el gobierno federal impulsó tres acciones:

Propuso ajustes a la carrera magisterial, que se expresaron en los lineamientos generales del programa nacional de carrera magisterial en agosto de 2011 (SEP-SNTE, 2011d). Además, como parte de la alianza por la calidad de la educación (SEP-SNTE, 2008), se habían comprometido dos programas adicionales: el de estímulos a la calidad docente y la evaluación universal, que se concretaron en 2011. (Cordero, Luna & Patiño, 2013, p. 4).

La evaluación universal se aplicó por primera y única vez en 2012 a los docentes de primaria, se pretendía realizar esta evaluación cada tres años (Martínez-Chairez, y Guevara-Araiza, 2015), con esta evaluación el gobierno federal tenía por objetivo introducir la evaluación en el magisterio con fines formativos para poder “desarrollar programas de formación continua y mejora profesional de los maestros de educación básica” (Santiago, McGregor, Nusche, Ravela, y Toledo, 2012, p.112).

Posteriormente, en 2013 se promueven otras series de acciones encaminadas a dar cumplimiento a las recomendaciones de la OCDE. La acción más importante, es la reforma constitucional al artículo 3°. Se destaca para los docentes que “El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que ... la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (DOF, 2013, p.2) y que la “ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para ... permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación” (DOF, 2013, p.2).

En 2019, a 6 años de la implementación de la Reforma Educativa, en la página del Servicio Profesional Docente (SPD), se difunde la estadística de los concursos que se han llevado a cabo en las diferentes evaluaciones. En el tercer grupo de evaluación, la estadística general sobre la participación por género y grupo de edad es la siguiente:

Tabla 1: Distribución de la participación por género y edad 2017-2018. (Docentes de Educación Básica Tercer Grupo)

GÉNERO		EDAD ACTUAL (AGRUPADO)						TOTAL	
		MENOS DE 30 AÑOS	31 A 35	36 A 40	41 A 45	46 A 50	51 A 55		56 O MÁS
MASCULINO	DOCENTES	1,537	3,579	3,819	3,742	3,079	3,123	2,576	21,455
	% DENTRO DE GÉNERO	7.2%	16.7%	17.8%	17.4%	14.4%	14.6%	12.0%	100.0%
	% DENTRO DE EDAD (AGRUPADO)	2.1%	4.8%	5.2%	5.1%	4.2%	4.2%	3.5%	29.0%
FEMENINO	DOCENTES	5,516	11,546	10,769	9,209	6,471	5,961	3,082	52,554
	% DENTRO DE GÉNERO	10.5%	22.0%	20.5%	17.5%	12.3%	11.3%	5.9%	100.0%
	% DENTRO DE EDAD (AGRUPADO)	7.5%	15.6%	14.6%	12.4%	8.7%	8.1%	4.2%	71.0%
TOTAL	DOCENTES	7,053	15,125	14,588	12,951	9,550	9,084	5,658	74,009
	% DENTRO DE GÉNERO	9.5%	20.4%	19.7%	17.5%	12.9%	12.3%	7.6%	100.0%

Fuente: Página del SPD, Evaluación del Desempeño Docente. 2017-2018. Estadística.

En Sonora, en el tercer grupo de evaluación, se cumplió lo establecido en los *Criterios para la evaluación del desempeño, Ciclo escolar 2017-2018: Tercer grupo, Insuficientes segunda oportunidad, Insuficientes tercera oportunidad*, en los cuales se señalan las características de los docentes, técnicos docentes, personal con funciones de dirección y supervisión por evaluar (CNSPD, 2017). En esta ocasión, se llevó a cabo por primera vez la selección de sustentantes, a través de un procedimiento de selección aleatorio diseñado por la Universidad de Sonora; entre sus características está el dejar de lado la selección discrecional de participantes (insaculación o decisión del directivo o supervisores) y, otorgar transparencia, legalidad y equidad mediante el mismo.

En un análisis de investigaciones sobre la Reforma Educativa: Colmenares (2015), realizó un estudio de Caso sobre la experiencia de siete docentes que participaron en el primer grupo de la evaluación de desempeño y cómo vinculan dicho proceso con la calidad educativa. Entre sus conclusiones menciona que la evaluación del desempeño no mejora la práctica, pues los docentes se ven envueltos en una serie de pasos que solamente les sirven para cumplir con la evaluación, pero no para mejorar la práctica. Considera que el aspecto más afectado de los docentes evaluados es la dimensión personal ante la tensión y el estrés

que vivieron. Para finalizar realiza dos recomendaciones, una de ellas es que se llegue al punto en el cual la evaluación evolucione a tal grado que se haga en la misma escuela.

Peredo (2017), reconstruye la experiencia de algunos profesores evaluados y aprobados en la Reforma Educativa, esta reconstrucción la realiza mediante grupos focales y entrevistas a profundidad. Da cuenta del malestar de los docentes en cuanto a la aplicación de la prueba. Concluye que:

un profesor satisfecho con su quehacer será mejor docente que aquél que simplemente se desvalora a partir del juicio que de él emiten las autoridades o los padres de familia. Si se pretende mejorar la educación escolar, el Estado debe formular un diagnóstico integral que incluya la voz de los profesores (p. 9).

Weiss (2017), en un estudio cualitativo ofrece hallazgos sobre las diferencias y coincidencias en los resultados de la evaluación del desempeño docente y la práctica docente, en donde reafirma la hipótesis de partida sobre la habilidad de contestar un examen, no va de la mano con una buena práctica y viceversa.

La Ley General de Educación, en el artículo 10 señala que el Sistema Educativo Mexicano, se encuentra constituido por diez elementos, entre ellos se prioriza para efectos del presente reporte el Servicio Profesional Docente (SPD) que se rige por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (SEP, 2013), en cuyo artículo 4, define al SPD como el “conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente” (SEP, 2013, p.2).

La evaluación para la Permanencia en el servicio ha presentado mayor resistencia en el magisterio, puesto que, la estabilidad laboral de los docentes en servicio se ve afectada por el artículo 8 transitorio de la LGSPD, al mencionar que después de una tercera oportunidad en la evaluación con un resultado insuficiente el docente será separado de la función pública, siendo re-adscrito en otras funciones.

El artículo 4, de la LGSPD, concibe el término de Evaluación del desempeño, como “la acción realizada para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de Asesoría Técnica Pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica” (SEP, 2013, p.2). Esta evaluación identifica logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, para conocer los aspectos que se deben fortalecer y poder mejorar las prácticas de enseñanza mediante acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica (SEP, 2017a).

En este mismo artículo se definen los conceptos de: docente, como el profesional de Educación Básica responsable directo del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos; director, como la persona que realiza las tareas propias del funcionamiento de la escuela: planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación (SEP, 2013).

La práctica docente es entendida por García-Cabrero, Loredo, y Carranza (2008) como el conjunto de acciones que se desarrollan en el aula y que modelan el quehacer del profesor y de los alumnos, determinada por los objetivos de formación influenciado por el contexto de los alumnos, Fierro, Fortoul, y Rosas (1999) mencionan que la práctica docente es de carácter social, e intencional, en ella se involucran percepciones, significados y acciones de los involucrados en el proceso educativo, agrega la intervención de aspectos políticos, normativos, institucionales y administrativos, que delimitan el rol del maestro. En este estudio se aborda la dimensión didáctica la cual “hace referencia al papel del maestro como agente que ..., orienta, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (Fierro, Fortoul, y Rosas,1999, p.34).

Bajo la premisa del impacto de la calidad de la enseñanza de los profesores, ante un mundo que se transforma constantemente y cuya exigencia es cada vez más compleja, las preguntas de investigación que orientaron el enfoque cualitativo son las siguientes:

- ¿Cómo han reconstruido los maestros evaluados, los significados de su profesión docente y el proceso de evaluación del desempeño?
- ¿Cómo es la práctica docente de los docentes evaluados?
- Los supuestos de investigación, para estas preguntas son:
- Los maestros evaluados reconstruyen el significado de su profesión y el proceso de evaluación desde procesos de institucionalización.
- El nivel de desempeño de los docentes evaluados es similar a la práctica docente en su dimensión didáctica.

Desarrollo

Método

El presente estudio tiene un enfoque cualitativo, pues se recolectan datos sin mediciones numéricas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se seleccionaron participantes con alto desempeño y bajo desempeño, en cada uno de los tres grupos de profesores de nivel primaria (docentes, directores y supervisores). Se plantearon en un primer momento, a través de un formulario, preguntas a diferentes profesores evaluados para de sus respuestas obtener los guiones de las entrevistas en profundidad. Posteriormente en un segundo momento, se pasa a un diseño etnográfico (Goetz y LeCompte, 1987) y se realizan visitas de observación a una docente destacada y dos insuficientes (una por no presentar todas las etapas de la evaluación del desempeño y otra por su resultado en la evaluación del desempeño). Para el análisis de la información cualitativa se apoyó en el software Atlas.ti.

Resultados

Al revisar los datos recolectados mediante entrevistas a los maestros participantes en el primer momento cualitativo de este estudio, se han construido tres categorías de análisis:

Categoría 1. ¿Por qué decidí ser maestro?

Categoría 2. ¿Cómo puedo combinar el espacio personal-familiar, con el espacio profesional?

Categoría 3. ¿Cuál ha sido el mayor problema que he enfrentado?

Para el segundo momento cualitativo, en la observación de clases, se ha construido una categoría de análisis derivada de la dimensión didáctica de la práctica docente:

Categoría 1. Estructura de la clase

Categoría 1. ¿Por qué decidí ser maestra?

En las siguientes citas de entrevistas, se pueden leer dos casos contrastantes de la categoría 1. ¿Por qué decidí ser maestra? En primer lugar, una maestra que nos retrata su admiración hacia la figura del maestro, concretada en la figura paterna; y enseguida, la decisión tomada por determinantes económicas de la maestra entrevistada.

AIMM: ¡Ay mijita! Fue mi sueño ser maestra, mira primero por el ejemplo de mi papá que era maestro, entonces era lo que yo miraba en mi casa, admiraba mucho a mi papá porque era maestro de vocación, mi papá fue maestro 100% de vocación, fue un gran maestro de Baja California Sur, tanto que salía en libros, mi papá en la historia de maestros, fue un maestro muy admirado porque hemos viajado por toda la península y digo que soy hija de él y se me abren las puertas ... Él estudio en escuelas normales rurales y le tocó lo de Vasconcelos, las misiones culturales, así empezó él, entonces yo lo admiraba pues a él y mi ilusión como te digo, admirándolo a él también quise ser maestra, mis sueños y juegos eran de maestra. (*Entrevista/Directora/ Insuficiente/1*)

COGG: Decidí ser maestra, no por decisión personal, sino más bien fue una decisión por la economía familiar, no había dinero, yo quería estar en Comunicación pero pues no, las condiciones no daban para que yo estuviera en la Universidad, y unas primas mías ya eran maestras y ellas fueron las que me indujeron a entrar a la Normal, pero con el paso del tiempo, pues efectivamente se desarrolló mi vocación y hasta la fecha me encanta ser maestra. (*Entrevista/Directora /Destacada/1*)

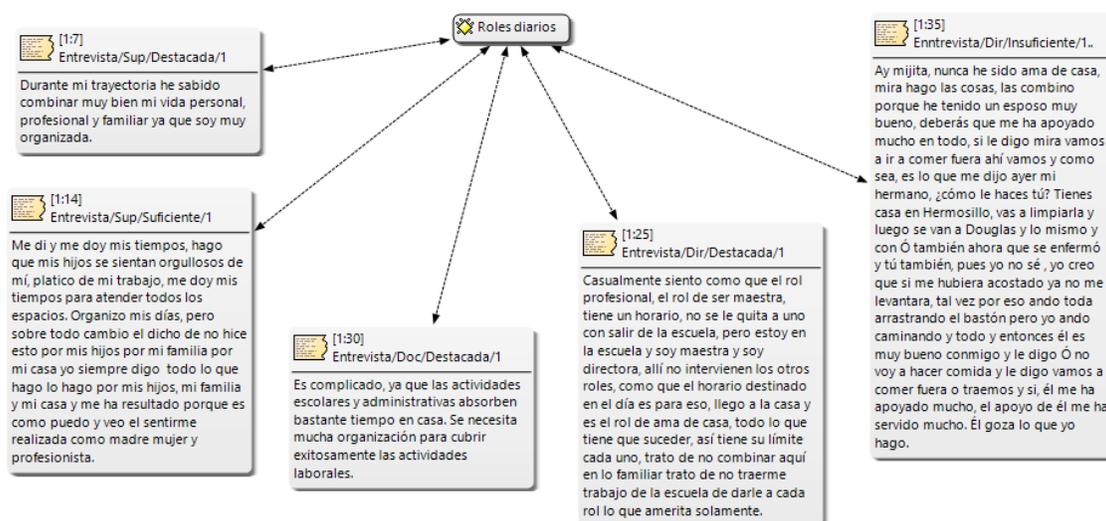
En la primer viñeta de entrevista, queda evidente que la maestra entrevistada ha desarrollado su vocación por el magisterio desde su niñez: acompañando a su padre en los distintos quehaceres que desempeñaba por su labor docente. Se observa que el magisterio como forma de vida, se ha institucionalizado, recordando a Berger y Luckmann (2003). En la siguiente viñeta, la Escuela Normal fue una segunda opción para la profesora. La vocación dice desarrollarla, al estudiar en la Normal. La maestra que ha decidido por el

magisterio como forma de vida desde su niñez, ha observado un desempeño insuficiente en su examen de la permanencia, mientras que la maestra que tenía como segunda opción, estudiar en una Escuela Normal, ha obtenido un nivel destacado en su evaluación.

Categoría 2. ¿Cómo puedo combinar el espacio personal-familiar, con el espacio profesional?

En esta categoría las profesoras hablan de su organización personal, de la distribución de su tiempo, y del apoyo de su familia hacia su trabajo, intentando delimitar bien los espacios al no empalmar los tiempos para cada uno de los roles, como se puede leer en la siguiente figura:

Figura 1: Roles diarios de las profesoras.

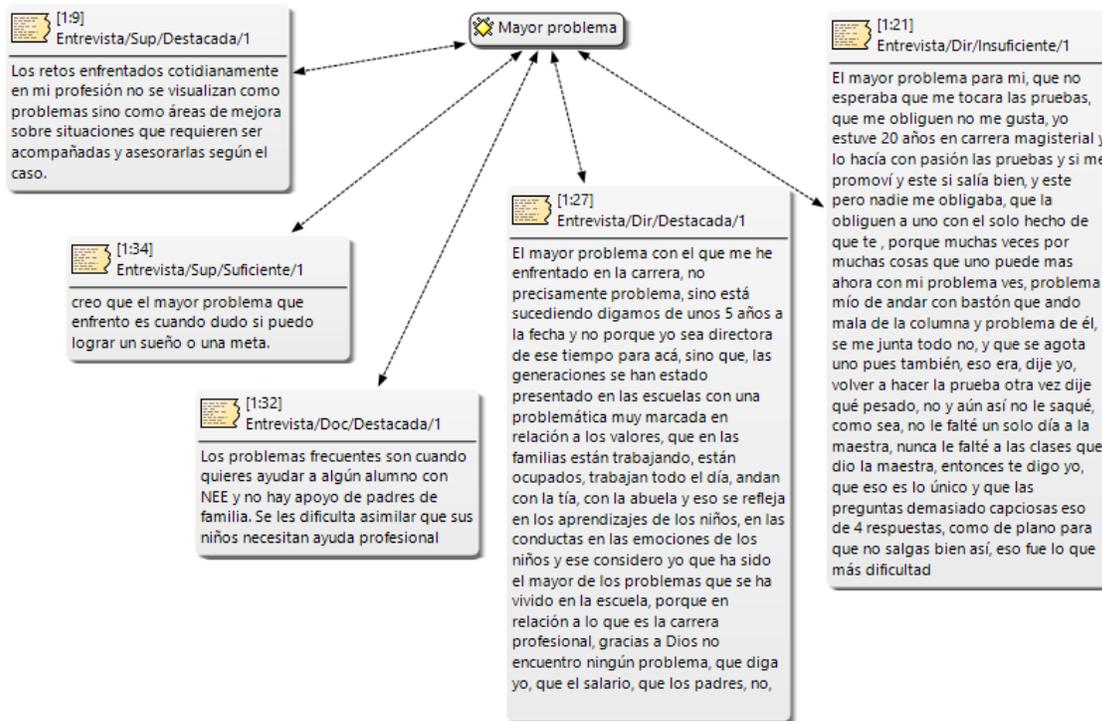


La maestra entrevistada como Directora Destacada, afirma que los roles que asume en cada uno de los espacios se quedan en esos espacios, por lo que no traslapa tareas domésticas con tareas del rubro laboral. Al reflexionar la profesora sobre su rol de ama de casa, de madre, de maestra y de directora, se deja entrever el proceso de tipificación (Berger y Luckmann, 2003) y, su proceso reflexivo en torno a este. Por otro lado, la Directora entrevistada con resultado Insuficiente, menciona que ha tenido el apoyo incondicional de su esposo, y que no ha realizado como tal la función de ama de casa. La docente destacada indica que es algo complicado el poder combinar los diferentes roles, y al igual que las supervisoras entrevistadas comentan que la organización es parte importante de sus actividades diarias.

Categoría 3. ¿Cuál ha sido el mayor problema que he enfrentado?

En esta categoría, las docentes hablan de diferentes problemas en su quehacer profesional, desde no poder cumplir una meta de manera personal, pasando a una situación relacionada directamente con la profesión docente como lo es las características de los alumnos, hasta un aspecto personal-profesional como la evaluación del desempeño.

Figura 2: Mayor problema al que se ha enfrentado en el servicio profesional.



Cuando la Directora Insuficiente alude a la evaluación del desempeño, hace referencia a la obligatoriedad del proceso. Esta característica de la evaluación, no podría retomarse sin recordar la normatividad que blindo y legitima el proceso. Es la institucionalización de este proceso evaluativo la que construye significados sobre calidad de la enseñanza, perfiles docentes, perfiles directivos, entre otros más, que busca legitimar la necesidad de una evaluación para la mejora educativa. Sin embargo, la expresión de la directora: que me obliguen, no me gusta; da cuenta de lo que Berger y Luckmann (2003) lo definen como la segmentación institucional. Los significados sobre la evaluación del desempeño implementada recientemente, dependerán directamente de los resultados obtenidos en la misma.

En este mismo sentido de reflexión revisemos otra cita del corpus de datos:

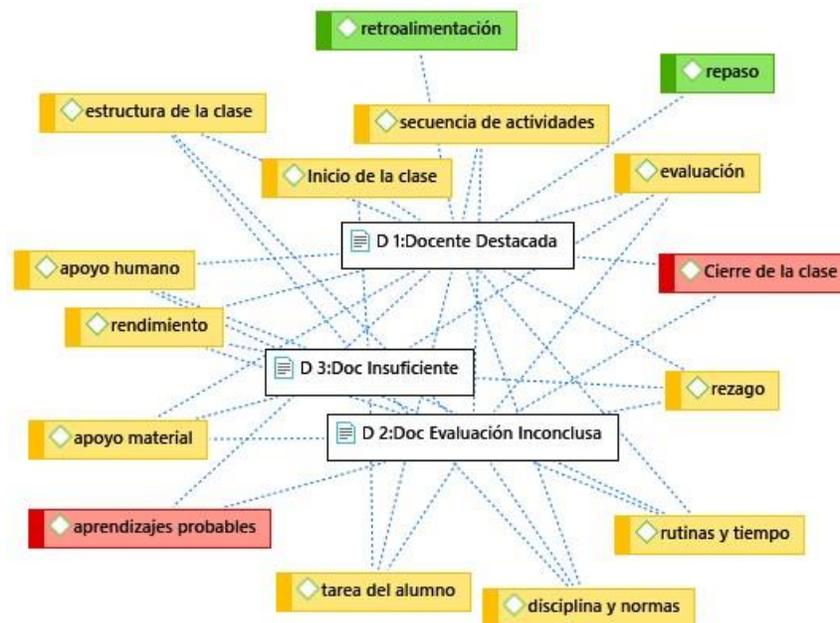
COGG: El mayor problema con el que me he enfrentado en la carrera, no precisamente problema, (...) en relación a lo que es la carrera profesional, gracias a Dios no encuentro ningún problema, que diga yo, que el salario, que los padres, no, es ahorita, así de un tiempo para acá, la falta de valores en los niños, las ganas de ir a la escuela, familias que no se involucran, nomás quieren que se los cuiden en las escuelas y como que no previenen el futuro, ese siento yo que ha sido el problema y tiene un impacto muy especial en la sociedad porque son niños apáticos que pegan, golpean, destruyen y pues no, pues estamos trabajando para un Sonora, para un México, para un Mundo mejor y pues esas acciones no nos ayudan mucho. (Entrevista/Directora / Destacada/1)

La directora, que ha obtenido un nivel destacado, brinda un nuevo elemento para reflexionar *la segmentación institucional*. El significado que la maestra evaluada construye sobre la evaluación del desempeño, está relacionado, con el resultado mismo. En consecuencia, este proceso de institucionalización ha sido diverso en cada una de las maestras participantes de este estudio.

En el momento etnográfico, se analizaron las observaciones de las docentes sobre la dimensión didáctica, las observaciones duraron entre 50 y 60 minutos, se observó una clase completa, posteriormente se transcribió la observación.

Las categorías de análisis que hasta este momento de la investigación se han encontrado en las prácticas de las docentes se pueden apreciar en la siguiente figura:

Figura 3: Categorías de análisis de la dimensión didáctica de la práctica docente



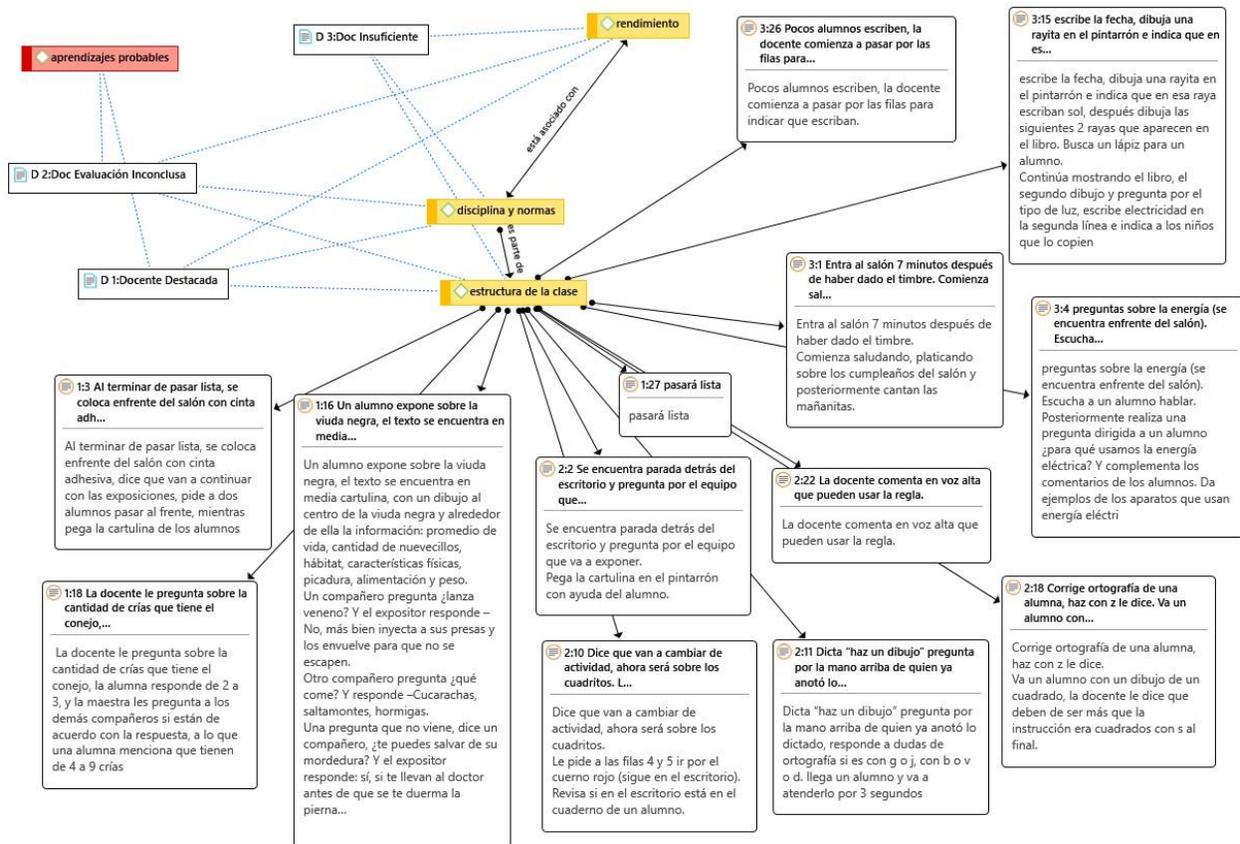
Como se puede notar, existe diferencia entre la práctica de la docente destacada con relación a las docentes insuficientes, puesto que en su práctica se encuentran 2 categorías de análisis (verde) que no utilizan las otras docentes: el repaso y la retroalimentación de la actividad y otras dos (rojo), que se encuentran vinculadas con alguna de las docentes insuficientes: los aprendizajes probables y el cierre de la clase.

Categoría 1. Estructura de la clase

Un hallazgo importante en este primer momento, fue el de la categoría de análisis de estructura de la clase, la cual se entiende como el rol que le corresponde hacer al docente y al alumno, según las actividades a realizar en la clase y se clasifica de la siguiente manera:

- fuerte: el maestro es el centro de la actividad, la fuente de la información, el organizador y controlador de las situaciones de aprendizaje;
- moderada: la actividad se distribuye equitativamente entre el maestro y el alumno y,
- débil: el alumno es el centro de la actividad, el controlador de las situaciones de aprendizaje. (Fierro, Fortoul, y Rosas,1999, p.135).

Figura 4: Categoría de análisis: estructura de la clase



Como se puede ver, la docente con resultado Destacado, tiene una estructura de la clase moderada y débil, ya que está guiando la actividad, involucrando a los alumnos en todo momento, como se muestra en la viñeta 1:16, en donde se puede leer que los alumnos toman un rol activo de su proceso de aprendizaje. En el caso de las docentes con resultado insuficiente, ambas dan indicaciones y el alumno procede a ejecutarlas, incluso solamente copian del pintarrón al cuaderno como se muestra en la viñeta 3:15, tomando un rol pasivo.

Conclusiones

Para este reporte de investigación parcial las conclusiones preliminares son las siguientes:

1. Las maestras participantes presentan distintas construcciones sociales, en función a su desempeño en el proceso de evaluación.
2. Las maestras evaluadas muestran diferencias en su práctica docente en razón al resultado obtenido en la evaluación del desempeño.

La evaluación del desempeño, hace visible logros y áreas de oportunidad. A través del Informe Individual de Resultados, se sugiere que este documento se contraste con la práctica docente, en estudios posteriores, para tener más elementos de análisis sobre los resultados obtenidos en la evaluación del desempeño y la práctica docente.

Coincido con la conclusión de Colmenares, en el sentido en el que la evaluación del desempeño debería ser in situ y constante, ya que en el trabajo diario se combinan todas las dimensiones de la práctica docente, y es donde se produce una evaluación auténtica (Díaz-Barriga, 2006).

El 26 de abril de 2019, la cámara de diputados promovió una reforma constitucional educativa, eliminando y cambiando aspectos de la reforma que sirve para efectos del presente estudio. Es relevante atender a la reacción de los docentes ante un nuevo paradigma en el quehacer profesional y la incertidumbre que acompaña a los programas de estímulos económicos.

De concretarse, se perderían los marcos de transparencia, legalidad, equidad y certidumbre de todos los participantes, regresando al conflicto que origina el desconocimiento de una nueva ley.

Referencias

- Berger y Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Amorrortu.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*. Washington, DC, Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0. Publicado originalmente en inglés. En caso de discrepancias, prevalecerá el idioma original. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0151-8>.
- CNSPD (2017). *Criterios para la evaluación del desempeño, ciclo escolar 2017-2018. Tercer grupo, Insuficientes segunda oportunidad, Insuficientes tercera oportunidad*. Ciudad de México, México: Autor.
- Colmenares S., Heryca N. (2015). *La Evaluación para la Permanencia. Experiencia de Docentes Durante el Periodo 2015-2016. Estudio De Caso*. Chihuahua: COMIE XIII.
- Cordero Arroyo, G., & Luna Serrano, E., & Patiño Alonso, N. (2013). *La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (41), 1-19.
- Díaz-Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McCrawHill

DOF (2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 30. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73. fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.* México: México.

DOF. Diario Oficial de la Federación (1992, 19 de mayo). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación.* México: Secretaría de Educación Pública/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Fierro, Cecilia & Fortoul, Bertha & Rosas, Lesvia. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción.* México: Páidos

García-Cabrero 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, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp/contenido-garcialoredocarranza.html>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Martínez-Chairez, G., & Guevara-Araiza, A. (2015). *La evaluación del desempeño docente.* Ra Ximhai, II (4), 113-124.

OCDE (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México.* Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

Peredo M., María A. (2017). *La experiencia de los profesores evaluados en el marco de la Reforma Educativa.* San Luis Potosí: COMIE XIV,

Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., & Toledo, D. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación de la Educación. México 2012.* Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>

SEP (2013) *Ley General del Servicio Profesional Docente.* Ciudad de México, México: Autor.

SEP (2017a). *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica.* Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES.pdf

Weiss H., Eduardo (2017). *La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de la práctica.* San Luis Potosí: COMIE XIV.