



EL EXPEDIENTE DE EVIDENCIAS DE ENSEÑANZA Y LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA ARGUMENTADA: ¿UN ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA DOCENTE?

Lilia Antonio Pérez
Departamento De Investigaciones Educativas-CINVESTAV

Área temática: Evaluación Educativa.

Línea temática: Evaluación docente y desarrollo profesional.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

La evaluación del desempeño docente implementada en México a partir de 2015, ha sido una de las más cuestionadas, tanto en la arena política como en la académica. Con relación al primer aspecto, mucho se ha escrito respecto al papel que este proceso tuvo para el equilibrio de fuerzas en el ámbito de la educación pública, entre el sindicato más grande de América Latina, el gobierno en turno y el sector empresarial. En la arena académica, si bien, se generó un debate sobre la pertinencia de esta evaluación, con relación a las prácticas de enseñanza de los maestros, consideramos que éste no ha sido suficientemente profundizado. La presente ponencia busca contribuir en esta línea, recuperando la perspectiva de profesores que participaron en la evaluación del desempeño docente en el ciclo escolar 2015-2016 de la Ciudad de México y del estado de Hidalgo: ¿Qué relación identifican los profesores entre lo que sustentaron en el *Expediente de Evidencias de Enseñanza y la Planeación Didáctica Argumentada* y sus prácticas de enseñanza?... en esta ocasión se analizan sus opiniones sobre estas etapas, porque son aquellas que, de acuerdo a los referentes oficiales, buscaron valorar su “desempeño” con respecto a la enseñanza. Aunque actualmente el esquema de evaluación docente fue modificado al conjuntar ambas etapas en el Proyecto de Enseñanza, consideramos que el debate respecto a lo que pretendieron valorar sigue vigente, así como la discusión sobre la pertinencia de evaluaciones estandarizadas, como principal instrumento para valorar una tarea compleja como la docencia.

Palabras claves: Evaluación, profesores, desarrollo profesional.

Introducción

En el marco de la *Reforma Educativa* impulsada por la pasada administración (2012-2018), mucho se ha escrito respecto al papel estratégico que la instauración del Servicio Profesional Docente (SPD), jugó en el reposicionamiento de fuerzas entre el Estado, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y el sector empresarial (Arnaut, 2014; Miranda, 2018) ya que normativamente se instituía como el único mecanismo de regulación de la carrera docente en la educación obligatoria, mediante procesos de evaluación. Así se pretendía tener un mayor control respecto al manejo de las plazas docentes en educación básica y con ello, no pocos refieren, un mayor control político (Del Castillo, 2014).

En este contexto, la evaluación del desempeño docente constituyó el punto nodal y más sensible del Servicio Profesional docente (SPD), al ponerse en juego la permanencia de los maestros, en función de los resultados obtenidos en esta evaluación. En este escenario, la discusión sobre el carácter laboral y punitivo de la evaluación del desempeño docente cobró fuerza, frente a planteamientos que profundizaran más respecto la pertinencia de “lo evaluado” a los docentes en este proceso y sus prácticas de enseñanza.

Si bien en el umbral de la implementación de esta evaluación, se generó un debate sobre la pertinencia de valorar una tarea compleja como la docencia, mediante evaluaciones estandarizadas (Rueda, 2009; Rockwell 2013); con el tiempo esta discusión fue perdiendo continuidad y profundidad, ante el surgimiento de estudios que dieron cuenta de los evidentes fallos operativos que tuvo la primera evaluación del desempeño en 2015 (Antonio, 2017).

En años recientes, algunos académicos se han pronunciado por la escasa relación que esta evaluación tuvo con las prácticas de enseñanza de los maestros, afirmando frecuentemente que la tarea de un docente no puede ser evaluada sólo con un examen (Gil Antón, 2017) y, a lo más, con exámenes de respuesta abierta (Díaz Barriga, 2018). Ante este panorama, la presente ponencia invita a profundizar en el análisis sobre la relación entre lo que pretendían evaluar algunas de las etapas de la evaluación del desempeño docente, con las prácticas de enseñanza de los maestros, concretamente nos referimos a las etapas *Expediente de evidencias de Enseñanza (EEE)* y la *Planeación Didáctica Argumentada (PDA)*, dado que, de acuerdo a los documentos *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnico docentes. Evaluación del desempeño docente ciclo escolar 2015-2016 (PPI)*, y *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente. Educación Básica 2015-2016 (EAMI)*, fueron etapas que buscaban evaluar aspectos más directamente relacionados con las prácticas de enseñanza de los docentes: planeación didáctica, conocimiento del contexto local y familiar de los alumnos, entre otros... ¿Qué relación identificaron los docentes entrevistados entre lo que les evaluaron y sus prácticas de enseñanza?, ¿lo solicitado en estas etapas interpeló a sus prácticas de enseñanza?... son algunas de las preguntas que buscamos responder en el presente escrito.

Interesan estas preguntas, ya que en las encuestas levantadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), a maestros sobre su experiencia en la evaluación del desempeño 2015-2016 (INEE,

2016), las etapas EEE y la PDA, fueron las que resultaron mejor valoradas por parte de los profesores, pero también, las que más dividieron opiniones.

Nuestra hipótesis es que probablemente algunas de las tareas requeridas a los docentes en estas etapas sí fueron percibidas como cercanas al trabajo que realizan con sus alumnos, y que incluso algunas tenían el potencial de invitar a la reflexión sobre sus prácticas de enseñanza, pero que, ante una implementación atropellada y vivida por muchos de ellos con incertidumbre y miedo, este potencial se diluyó sensiblemente.

Desarrollo

Es así que con el interés de recuperar los significados que 10 docentes de primaria de la Ciudad de México y 5 más del estado de Hidalgo, construyeron sobre su experiencia en la evaluación del desempeño docente 2015-2016, se realizaron entrevistas cualitativas abiertas. Cualitativas en el sentido de acercarnos al mundo de significaciones de los maestros sobre su participación en este proceso de evaluación; abiertas en el sentido de que, si bien se tenían definidos los tópicos que se trabajaría con los entrevistados (su trayectoria como docentes y su experiencia en la evaluación del desempeño), éstos no necesariamente siguieron un orden determinado.

Cabe precisar que, en el *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (Antonio, 2017), se dieron a conocer algunas de las vicisitudes vividas por docentes de primaria, en lo que respecta a este proceso de evaluación, con un énfasis en las deficiencias operativas que tuvo esta evaluación (escasez de información, equipos de cómputo averiados, entre otros). En esta ocasión, queremos profundizar en la discusión sobre la relación de esta evaluación con las prácticas de enseñanza, recuperando las percepciones de estos docentes en lo que respecta a las etapas Expediente de Evidencias de Enseñanza, como la *Planeación Didáctica Argumentada*.

El contexto de nuestro análisis. El esquema de la evaluación del desempeño docente

Más allá del debate entre la posible homogeneización y desbrozamiento de la práctica docente mediante indicadores de desempeño con fines de evaluación estandarizada versus su imposibilidad ante la complejidad y heterogeneidad de la práctica docente en diferentes contextos (Rockwell 2013; Rueda, 2009), lo que nos interesa en el presente escrito es profundizar en el tipo de tareas evaluativas que requerían a los maestros en estas etapas y las percepciones de los docentes respecto a la cercanía de éstas, con relación al trabajo que desarrollan con sus alumnos.

Para contextualizar nuestro análisis, necesitamos precisar que, con el PPI 2015-2016, se pretendió responder a los requerimientos de la experiencia internacional en la materia, en lo que respecta a contar con una definición de lo que se espera de un maestro para afirmar que demuestra “un desempeño de calidad” (Isoré, 2012), como punto de partida para desarrollar procesos de evaluación docente.

En este sentido, los PPI 2015-2016 sirvieron de referente para definir, en el EAMI correspondiente, los aspectos que habrían de evaluarse en cada una de las etapas de la evaluación del desempeño docente y que, en el caso de la mayoría de los maestros, fueron cuatro etapas: dos de ellas centradas en las prácticas de enseñanza (las que analizamos en este escrito) y otras dos prioritariamente en la valoración del cumplimiento de las responsabilidades del docente en el contexto escolar: *Informe de responsabilidades profesionales y un examen de casos*.

De acuerdo al PPI y EAMI 2015-2016 (SEP, 2015), la etapa *Expediente de Evidencias de Enseñanza* (EEE) pretendía valorar la forma en que el docente evaluaba el aprendizaje de sus alumnos, para ello se pedía al sustentante que “subiera” un par de trabajos elaborados por sus estudiantes a una plataforma electrónica, posteriormente el maestro tenía que argumentar porqué consideraba que los productos requeridos a los estudiantes, le permitían valorar un determinado aprendizaje esperado (de Español o Matemáticas en el caso de primaria). Como información de contexto de estos trabajos, se solicitaba al docente, una descripción de las características de estos alumnos, así como de su contexto familiar y local; también se le pedía que narrara la situación didáctica de donde se generaban esos trabajos de los alumnos.

En el caso de la *Planeación Didáctica Argumentada* (PDA), se buscaba evaluar la manera en que el docente consideraba, en la planeación de una secuencia didáctica, el contexto (local, familiar) del grupo de alumnos, así como las características de sus estudiantes. Para ello se pedía al sustentante que elaborara una descripción de estos aspectos, seguida del diseño de una secuencia didáctica encaminada al logro de un determinado aprendizaje esperado (de Español o Matemáticas, en el caso de primaria) esta secuencia didáctica debería considerar también las orientaciones del enfoque didáctico de la asignatura respectiva.

Finalmente se pedía al docente que argumentara la relación entre todos estos elementos, con apoyo de unas preguntas guía que aparecían en la plataforma electrónica. La intención de estas preguntas también buscaba valorar la forma en que los docentes reflexionaban sobre lo realizado con sus alumnos, para sustentar ambas etapas, ... ¿cómo percibieron los docentes las tareas solicitadas en el EEE y en la PDA?, ¿estas tareas interpelaban a su práctica docente?, ¿lo solicitado les permitió efectivamente reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza?... y si fue así, ¿en qué sentido entendemos esta reflexión sobre sus prácticas? A continuación, compartimos y analizamos estos hallazgos desde los aportes de Shön respecto al profesional reflexivo (1998), así como de Perrenoud (2011) y Mercado (2002), en el terreno de la docencia, con relación a los tipos de conocimientos que los maestros ponen en juego en el trabajo con sus alumnos.

¿Lo evaluado en el expediente y la planeación si se relaciona con mi práctica docente?

Un primer punto de debate que emergió en las entrevistas respecto al Expediente de Evidencias de Enseñanza y la Planeación Didáctica Argumentada, entre los propios maestros, fue con relación a si identificaban una relación entre lo evaluado en estas etapas, con su práctica docente:

“...yo creo que sí es parte de lo que nos tienen que evaluar, porque ahí teníamos que describir nuestro contexto... En las evidencias (expediente) era describir cómo era el contexto de esos niños que tú elegiste, el de alto y de bajo rendimiento (...) Te da bastantes elementos para poder justificar el trabajo que tú estás haciendo con los niños en el salón.” *EDyMG_EVD_010217, p. 4*

“Considero que no está mal (la planeación argumentada) porque es lo que debes de saber y conocer... Creo que sí es importante llevar una guía como es la planeación... Pienso que sí está bien que te lo pregunten para que sepas que eso es lo que tienes que seguir en tu aula...en mi caso, no fue tan difícil plasmar la planeación argumentada” *EDyMI_EVD_130117, p. 5*

“... a ése ya le dedicamos más tiempo (al expediente), pero, aun así, sigo diciendo que no encaja con lo que tú haces... subes la evidencia, pero, ¿qué? ... o sea... ahí lo que tú me pides que desarrolle, pero si no conoces al grupo y no conoces las características, no puedes emitir un juicio...” *EDyME_EVD_220217, p. 3 y 4*

Mientras en el primero y segundo testimonio, las docentes refieren que lo requerido en estas etapas sí se relaciona con lo que trabajan con sus alumnos, en el tercero, el maestro parece negar esta relación: *no encaja con lo que tú haces...* No obstante, más que negarla, lo que cuestiona probablemente es la forma de acercamiento a su práctica para evaluarla: *ahí lo que tú me pides que desarrolle, pero si no conoces al grupo... no puedes emitir un juicio...*, planteando la necesidad de que el evaluador contara con un mayor contexto para poder valorar. Pese a estas opiniones encontradas, la mayoría de los docentes (10 de 15 entrevistados) manifestaban que lo requerido en las etapas EEE y la PDA, sí tenía que ver con el trabajo que realizan con sus alumnos, pero... ¿sobre qué aspectos?, sigamos profundizando...

Los niños en su contexto familiar y local...

Uno de los primeros aspectos que la mayoría de los docentes entrevistados relacionó con el trabajo que realizan con sus alumnos, fue el contexto en que se desenvuelven su grupo de estudiantes, en el caso de la Planeación Didáctica Argumentada, tenemos lo siguiente:

“...Aprovechando el contexto.... ¡tenía mucho papá comerciante!... me decían los chicos - mi papá me llevo a vender - les preguntaba - ¿y qué vendes? -, te dicen -desde las “chacharas” hasta ropa -, hay comercios que nos rodean aquí (en la escuela), que son informales y ahí están mis niños afuera del mercado en el tapetito que tiende la mamá... y de ahí me surge lo de mi planeación (argumentada) ¿cómo enseño ciertas cantidades con el manejo del papel moneda?... y cómo a través del juego vamos aprendiendo la suma, la resta, - y si te dan un billete de a cinco y vas a cobrar tres pesos, ¿cuánto vas a dar de cambio? - ... están familiarizados con ese entorno...si estoy comprando y vendiendo, les interesó.” *EDyMJ_EVD_140317, p.3*

En este testimonio se identifica no sólo el conocimiento que la docente tiene acerca del contexto de sus alumnos, sino también la manera en que ella retoma este conocimiento para plantear una situación didáctica de Matemáticas. En este sentido, la exigencia de sustentar la evaluación y la propia entrevista, lleva a la maestra a hacer explícitos sus saberes docentes (Mercado, 2002) sobre el contexto de sus alumnos; un conocimiento tácito e intuitivo que muy probablemente pone en juego en sus prácticas de enseñanza pero que, debido al carácter demandante y complejo de la docencia (Torres, 2001), no se había dado la oportunidad de referirlo con esta nitidez; lo que en términos de Perrenoud (2011) sería apenas la simiente de una *reflexión sobre la acción*, en el sentido de retomar la propia acción como objeto de reflexión. En este caso, los niños aparecen, pero revestidos y caracterizados en su contexto, como un conocimiento valioso a tomar en cuenta, para hacer más significativo este contenido escolar para ellos. Veamos ahora el testimonio de otra docente, con respecto al EEE:

Yo subí evidencias de Español de dos alumnos... un cartel con las características que marcaba el cartel: mi niña de alto (desempeño) sí lo logró, hizo una redacción... y mi niño de bajo (desempeño) me hizo sólo la imagen... él tenía problemas de lenguaje, entonces... así como hablaba ¡escribía! ...La mamá sí nos daba apoyo, ¡pero todavía faltaba!... Era dar el panorama de ¿cómo son esos niños?, ¿cómo están en su desarrollo?... ¿cómo son en casa?...
EDyMG_EVD_010217, p. 4

Como se puede apreciar, en el caso del EEE, también aparece la descripción del contexto familiar, además de las características del desarrollo y del aprendizaje de los alumnos, pero a nivel individual, siendo un conocimiento práctico que, en procesos de formación continua de largo alcance (Perrenoud, 2011) podría anclarse con conocimientos de carácter disciplinario (como psicología del aprendizaje o didáctica) para arribar a formas más sistematizadas de afrontar sus prácticas... pero ¿qué otros aspectos sobre el trabajo con los alumnos aparecen?

El docente y sus prácticas de enseñanza y evaluación...

Sin embargo, la sustentación de estas etapas no sólo implicaba la descripción por escrito de las características de los alumnos y su contexto, sino también tareas que implicaban una argumentación por parte del docente respecto a su actuación profesional:

En la planeación (argumentada) tenía uno que desarrollarla... y argumentarla al último... por ejemplo... ¿por qué elegí ese método?, si estoy considerando el enfoque (didáctico de la asignatura) en las actividades que propongo... ¿por qué esos recursos y no otros?... ¿con qué finalidad? Y cómo va a dar un seguimiento del aprendizaje, para al último poder hacer una evaluación... de los niños EMM_EVD_220217, p. 2

Después había que argumentar el por qué estoy yo presentando esas evidencias... por ejemplo: si con eso que les pedí, puedo valorar el aprendizaje esperado... si era un ejercicio, ¿por qué un niño tuvo 10? y por qué el otro, ¡no sé!, 7... ahí justificar esa parte de mi evidencia de lo que yo estaba presentando y qué es lo que yo había hecho para que los niños quedaran como al nivel en ese aprendizaje ... EDyMK_EVD_210217, p. 4

Como se puede advertir, las preguntas que los docentes refieren tienen que ver con cuestionamientos que parecían propiciar que los docentes no sólo describieran lo realizado, sino también justificar las decisiones que tomaron. En el caso de la PDA del primer testimonio, el tipo de preguntas que refiere la docente tienen que ver con lo que, en términos de Perrenoud (2011) sería propiciar la reflexión prospectiva, es decir, aquella reflexión que se produce en el momento de planificar una determinada situación didáctica, a fin de justificar las decisiones tomadas y proyectar lo que se realizará con los alumnos.

En el caso del EEE del segundo testimonio, el tipo de preguntas que refiere el docente se relacionan con lo que Perrenoud identifica con la *reflexión retrospectiva*, es decir, aquella que se realiza posteriormente a la situación didáctica. En este caso, los cuestionamientos se centran en que el maestro justifique las decisiones tomadas respecto a la forma en que evaluó el trabajo de sus estudiantes, así como respecto a su propia intervención docente con estos alumnos.

Así se advierte cómo la sustentación de estas etapas, propició que los docentes entrevistados se vieran en la necesidad de planear, implementar y justificar determinadas actividades que realizaron con sus alumnos, de explicitar parte de las decisiones que en su momento tomaron para elaborar su planeación, o para analizar su intervención docente... pero... ¿qué percepción tuvieron los docentes respecto a lo aprendido o reflexionado con el tipo de preguntas planteadas en estas etapas?:

... ¡nos preguntaban de cómo habíamos planeado. ... obviamente nosotros reflexionamos de lo que planeamos del contexto (...) a veces, uno en nuestra práctica, es solamente planear para el día a día... ¡obviamente conociéndolos! (a los alumnos), pero ya viendo a cada uno, uno dice - ¡ah pues sí tiene razón!, ¡por eso él no me lo trajo en electrónico, por eso no lo vio en internet, - pero de verdad es muy buena reflexión!. Sí me estresé y todo, pero sí todo lo tenemos aquí (señala su cabeza)... EDyMA_EVD_020217, p. 3

El expediente ese me dejó aprendizajes, porque yo manejaba carpetas de evidencias de los niños... pero no me sirvieron cuando tenía que subir mis evidencias, es en los cuadernos es donde yo descubro... ¡vi más plasmado mi trabajo! Ahí ya veo una corrección de un tachecito, estás mal, una palomita, -corrige en casita-, -mamá apoya a tu hijo-, ¡cosas así!, ... para mí fue más enriquecedor con los cuadernos, en eso aprendí mucho..." EDyMJ_EVD_140317, p.3

En el primer testimonio, la docente alude a uno de los tipos de conocimiento al que los docentes recurren frecuentemente en el trabajo con sus alumnos: *obviamente nosotros reflexionamos de lo que planeamos del contexto (...) a veces, uno en nuestra práctica, es solamente planear para el día a día (...) todo lo tenemos aquí (señalando su cabeza) ...* lo que algunos autores denominan como conocimiento en la acción (Shön, 1998), saberes tácitos o implícitos (Torres Sántome, 2001), saberes docentes (Mercado, 2002) e incluso reflexión en la acción (Perrenoud (2011).

No obstante, ante la demanda de responder a este tipo de preguntas del EEE, la docente refiere: *¡sí nos hace ver por qué el niño tiene ese resultado (...)* ya viendo a cada uno, uno dice - ¡ah pues sí tiene razón!... con estos comentarios por parte de la maestra, nos deja vislumbrar, aunque de manera incipiente, una *reflexión sobre la acción de carácter retrospectivo* en términos de Perrenoud (2011), y que en este caso permite identificar a la maestra, en mayor medida, algunas circunstancias que pueden incidir en el aprendizaje de sus alumnos.

En el segundo testimonio, esta *reflexión retrospectiva*, permite a la docente identificar que era en los cuadernos de sus alumnos y no en unas carpetas de evidencias, en donde ella vio “más reflejado” su trabajo, en el sentido de que es ahí en donde acostumbra valorar cotidianamente los avances de sus alumnos, así como de la comunicación que tiene con los padres de familia.

La necesidad de presentar estas etapas, en este caso el EEE, llevó a ambas docentes a identificar aspectos de su trabajo que tal vez no hubieran identificado antes con esa nitidez y que probablemente les sirvió para ajustar algunas de las acciones que realizan en el trabajo con los niños. Sin embargo, lo deseable sería que el tipo de preguntas que hicieron a los docentes en las etapas de EEE y del PDA, fueran utilizados en procesos sistemáticos de formación continua y no en evaluaciones de carácter obligatorio con posibles consecuencias laborales, pues ello diluyó fuertemente las posibilidades de una evaluación que aportara a la formación de los docentes, como se planteó en el EAMI 2015-2016 (SEP, 2015: p.5).

Conclusiones

La mayoría de los docentes entrevistados, efectivamente identificaron una relación entre lo evaluado en las etapas *Expediente de Evidencias de Enseñanza y la Planeación Didáctica Argumentada*, con algunos aspectos de sus prácticas de enseñanza: el conocimiento de las características de sus alumnos, del contexto familiar y local de los estudiantes, la planeación didáctica y su intervención docente, entre otros aspectos. Algunos de ellos reconocen que las tareas requeridas en estas etapas los llevaron a diseñar e implementar actividades que resultaron atractivas para sus alumnos, recuperando el contexto en que se desenvuelven; e incluso otros refieren cómo algunas de las preguntas planteadas en estas etapas, les permitieron reflexionar lo realizado con sus alumnos.

No obstante, explorar las posibilidades de relación de las etapas EEE o en la PDA de la evaluación del desempeño docente 2015-2016, con las prácticas de enseñanza de los docentes, no implica defender esta evaluación, ni desconocer el ambiente de incertidumbre y miedo que vivieron muchos docentes, causado en buena medida por la desinformación y numerosas fallas operativas que caracterizaron a este proceso de evaluación. Más bien constituye una invitación a superar las posiciones extremas respecto a un tema polémico como la evaluación del desempeño docente en México, para adentrarnos a identificar matices en esta discusión.

También constituye una invitación a explorar las posibilidades del tipo de preguntas que se plantearon en estas etapas, a fin de considerarlas como posibles detonantes para propiciar procesos de *reflexión sobre la acción*, tan necesarios para fortalecer la formación continua de nuestros docentes de educación básica.

Referencias

- Antonio Pérez, L. (2017). "¿Evaluarme?, ¿Para qué?" *El inicio de un itinerario recorrido por docentes evaluados en su desempeño*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Arnaut Salgado, 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.
- Del Castillo Alemán, G. (2014). El Servicio Profesional Docente: Los ejes de discusión y debate. En Del Castillo, G. y Valenti G. (Coords.), *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando? Debate Informado*. (pp. 13-17). México: FLACSO.
- Díaz barriga, A. (29 de septiembre de 2018). *La caja negra de la evaluación del desempeño docente*. (Archivo de video). Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_ldjJWgIKlo&t=1267s
- Gil, M. (2 de diciembre de 2017). El lápiz torcido y la evaluación docente. *El Universal*. Recuperado de: <https://www.eluniversal.com.mx/articulo/manuel-gil-anton/nacion/el-lapiz-torcido-y-la-evaluacion-docente>
- INEE (2016). *Diagnóstico y acciones de mejora de los procesos de evaluación del desempeño profesional docente*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Isoré, M. (2012). Evaluación docente: Prácticas vigentes en los países de la OCDE. En M. Gajardo y E. Jiménez (Coords.), *La importancia del docente en la reconfiguración de la educación en América Latina* (pp. 221-228). México: Secretaría de Educación Pública.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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 y A. Navarro. (Coords.), *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024* (pp. 221-255). Mexico: Instituto Belisario Domínguez Senado de la República.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: editorial Graó.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad de la práctica docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez (Coord.), *La Reforma Constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos* (pp. 77-110). México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, II, (2) 2-16. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- SEP (2015). *Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica*.
- SEP (2015). *Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnico docente. Evaluación del desempeño docente. Ciclo escolar 2015-2016*.
- Torres Santomé, J. (2001). Prólogo a la edición española. En P. Jackson. (Autor), *La vida en las aulas*. Madrid, España: Editorial Morata.