



EXPERIENCIA DE LOS DOCENTES NOVELES DE NIVEL PRIMARIA RESPECTO A LA EVALUACIÓN DE LA PERMANENCIA

Aneth López Sosa

Secretaría de Educación y Deporte del Estado de Chihuahua.
Supervisión Escolar Zona 92 de Nivel Primaria.
anethlopezsosa@gmail.com

Área temática: Evaluación educativa.

Línea temática: Evaluación docente y desarrollo profesional.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.



Resumen

La evaluación del desempeño docente ha tomado diversas formas dentro de los sistemas educativos de los países alrededor del mundo, con el propósito de crear escenarios de mejora del profesorado. En México, con la publicación de la Ley del Servicio Profesional Docente en 2013, se instituyó la evaluación del desempeño docente para determinar la permanencia en la función de los profesores noveles, específicamente para nivel básico. La revisión teórica del objeto de estudio, en países como Chile, arrojó que el proceso de inserción profesional a la docencia es un momento crucial para la conformación de la identidad docente, mismo que no se ha considerado como un eje central de la mejora de la calidad educativa. Por lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue rescatar la experiencia de los docentes noveles de nivel primaria egresados de la IByCENECH en 2016, que laboran en Cd. Juárez, Chih., respecto al proceso de evaluación para la permanencia, al que fueron sometidos durante el ciclo escolar 2017-2018. Se trató de una investigación cualitativa de carácter interpretativo y cuya elección del método permitió orientarse hacia la fenomenología, para rescatar la experiencia subjetiva de los sujetos, sus apreciaciones personales y sus significados atribuibles a dicho proceso evaluativo formal. Los resultados arrojan que los docentes identifican como área de oportunidad el establecimiento de una evaluación más contextualizada, orientada hacia la mejora de la práctica educativa y hacia el desarrollo profesional constante.

Palabras clave: Evaluación, Evaluación de profesores, Exámenes, Tutoría, Profesores noveles.

Introducción

El quehacer docente es multifacético e interdisciplinario, por lo que implica la movilización de saberes teóricos, actitudinales, procedimentales y didácticos, para conseguir el logro de los aprendizajes en los alumnos. Es una tarea titánica que ha sido descrita por múltiples investigadores, tomando en cuenta el contexto histórico-social, político y económico del momento. “La investigación educativa en el mundo y las experiencias internacionales exitosas en política e innovación en la educación muestran que, entre todos los factores que inciden en los resultados escolares, ninguno es más importante que el desempeño de los maestros”. (Fuentes, 2013, p. 20).

Cuando se cuestiona a un docente sobre la complejidad de su labor, inmediatamente se puede advertir que incluye aspectos contextuales, institucionales y personales, que confluyen en su práctica y que pueden limitar u obstaculizar su adecuado ejercicio. Se podría decir que no se trata de una actividad ni meramente intelectual ni meramente experiencial, sino que conjunta ambas áreas, convirtiéndola en una labor altamente demandante.

La expresión *novel* es relativa al comienzo o a la escasa experiencia en una determinada profesión, oficio o arte. Por ello, se asume que el término *docente novel* describe a un profesor que inicia o posee poco ejercicio de la docencia. Para Feixas (2002, p. 2) citado en Torrealba, Soto y Peña (2010, p. 34) es “Un profesor joven, recién graduado, con alguna experiencia profesional y con menos de tres años de experiencia docente”. Por tanto, se puede interpretar que es un nuevo profesional de la docencia, acreditado por una institución de formación superior, que puede ser formadora de docentes o de profesionales de algún área o disciplina en específico, que recién se inserta al mundo laboral, en este caso, al Sistema Educativo Nacional.

No se puede omitir el hecho de que la estandarización de la evaluación se ha convertido en una tendencia aplicada a nivel internacional en asuntos de índole educativa, desde el momento en el que se establecieron las competencias como teoría que sustenta los planes de estudio y que, supuestamente, permitiría homogeneizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de aprendizajes esperados y estándares curriculares. Esta tendencia permeó en la evaluación del desempeño docente y se cayó en el error reduccionista de evaluar un fenómeno tan complejo como la práctica docente, por medio de instrumentos escritos.

El objetivo general que orientó el planteamiento de la presente investigación fue: *Rescatar la experiencia de los docentes noveles de nivel primaria egresados de la IByCENECH en 2016 que laboran en Cd. Juárez, Chihuahua, respecto al proceso de evaluación de la permanencia*. En concordancia con el fundamento teórico y metodológico, los objetivos específicos planteados fueron:

- Describir el significado que le atribuyen los docentes a su experiencia de evaluación.
- Recuperar las vivencias de los docentes sobre el proceso, en sus distintos momentos.
- Rescatar las aportaciones recuperables desde su experiencia para mejorar el proceso evaluativo.

La evaluación educativa

De acuerdo con los manuales emitidos por la SEP en 2012, en los que se describe ampliamente la evaluación formativa como apoyo al acuerdo 592 de evaluación, este sustancial proceso es definido como “Un proceso integral y sistemático a través del cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, para conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado...” (SEP, 2012, p. 19) Esta conceptualización se asocia a lo abordado por Casanova (1998, p. 70):

La evaluación es importante, pero no como elemento de poder o de mantenimiento de la disciplina, no como instrumento para la promoción u obtención de un título, no como exclusivo factor de comprobación de lo que se “aprende”, nunca como fin de la educación (que es lo que resulta ser en muchos casos para demasiados alumnos, profesores, padres o directivos).

La cuestión de afirmar que la evaluación educativa es un fin, se ha tratado de superar, al menos en el discurso, desde la implementación de la reforma educativa de 1994, pero siguen permeando en la actualidad esas visiones reduccionistas. Asimismo, se han venido privilegiando ciertas metodologías de evaluación por considerarlas más fiables o válidas que otras, dejando de lado la premisa de que la pertinencia va siempre en función del objeto evaluado, todo depende del cristal con que se mire.

La evaluación del desempeño docente

En el tópico de la evaluación docente, como en muchos otros, nuestro país entró al debate tarde: “En México, desde los años 90 del siglo XX la evaluación educativa ha combinado el avance técnico de las pruebas estandarizadas a gran escala, con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos por parte de los docentes”. (SEP, 2012, p. 14) Por lo anterior, se deduce que México no asumió demasiado pronto este proceso como una tarea sustancial para elevar la calidad educativa. Jiménez (2016, p. 112) menciona:

La rendición de cuentas permite dar legitimidad a las instituciones, dándoles fuerza respecto a la forma en que manejan sus recursos y los resultados que se obtienen, incluso existe una tendencia en Europa respecto a enfocarse en la calidad (entendida como resultados) para la designación del presupuesto educativo.

Mientras los países en vías de desarrollo sigan supeditados a los organismos internacionales para la adquisición de recursos económicos destinados al sector educativo, seguirá siendo una problemática latente el aplicar evaluaciones estandarizadas basadas en criterios propuestos para medir el logro de aprendizajes de manera no contextualizada. “La participación de los diversos países en evaluaciones internacionales se da por razones diversas, desde la búsqueda de fortalecer las políticas educativas nacionales, así como compararse con otros sistemas educativos o tener acceso a financiamiento internacional” (Bonal y Tarabini, 2013) citados en Jiménez (2016, p. 114).

De este hecho inminente, se desglosa la revisión de antecedentes de la evaluación del desempeño docente. Desde los tratados internacionales y en diversas investigaciones exploratorias se ha intentado dilucidar su verdadera finalidad, estableciéndose como aquella que persigue el desarrollo y perfeccionamiento de las competencias profesionales del maestro. Al respecto Jaime, Romero, Rincón y Jaime (2008, p. 176) señalan:

La evaluación para el desarrollo profesional debe considerarse como un proceso permanente e integral que identifique y tome decisiones con respecto a los logros y deficiencias en procesos y resultados, donde los docentes se beneficien y tengan oportunidades de desarrollarse a nivel personal y profesional.

La evaluación para la permanencia

La Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), en su artículo 53°, estableció respecto a la evaluación para la permanencia:

Cuando se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente. De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses. (DOF, 2013, p. 14)

Sin embargo, el organismo no generó un programa específico dedicado a la regularización y seguimiento de los docentes que obtuvieran un resultado insuficiente, sino que se les otorgó un tutor por parte de la autoridad educativa local que se encargara de trabajar con ellos por hasta dos ciclos escolares, para fortalecer sus competencias docentes, hasta que se presentara nuevamente la evaluación. En consecuencia, el número de oportunidades para presentarla fue un factor limitante: “En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda”. (p. 14)

Posiblemente el término permanencia fue el que causó más preocupación en el profesorado desde que se emitió dicha Ley, al existir la posibilidad del cese en la función por no cubrir con lo que se ha denominado idoneidad, que es básicamente el cumplimiento de las disposiciones prescritas en los documentos de *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes* que emite la Secretaría de Educación Pública año tras año desde el 2014. “Lo que prescribe la inclusión del término permanencia, como facultad de la autoridad educativa, es la nulidad de las cláusulas de las condiciones de trabajo que regulan el mantenimiento indefinido de los docentes en sus plazas”. (Ramírez, 2013, p. 175).

El asunto metodológico

La presente investigación está situada desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo. Como medio para alcanzar los objetivos planteados, se utilizó un marco referencial interpretativo- fenomenológico y se asumió plenamente como método de investigación la fenomenología para rescatar los significados que los docentes atribuyen a su experiencia de evaluación y la subjetividad con la que la interpretan.

En cuanto a la ruta metodológica planteada, se realizó un grupo focal con la participación de seis sujetos voluntarios, del total de aproximadamente 50 que conforman la población de los egresados de la generación 2012-2016 de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, que al momento se encontraban laborando en el nivel de Primaria en Ciudad Juárez, de acuerdo con datos del departamento de Seguimiento de Egresados de la misma institución.

A partir de los resultados de dicho grupo focal, se diseñó un cuestionario como instrumento para la obtención de datos cuantificables, con la intención de llegar a la mayor cantidad posible de participantes y tener así un panorama más amplio. Se implementó en línea, por medio de un formulario de Google y se hizo llegar por medios digitales a los sujetos; en este caso, se recabaron 20 respuestas, para las que se utilizó el paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS) versión 23, concentrando los datos recabados.

Los resultados

Del análisis de la información obtenida y de las áreas propuestas en el instrumento para el grupo focal, se derivó un proceso de categorización, como principio para sistematizar los datos, del que se obtuvieron las siguientes categorías de análisis 1).La inserción laboral; 2).Tutoría, acompañamiento y preparación; 3).Las etapas del proceso; 4).La experiencia de la evaluación del desempeño; 5).Propuestas para mejorar. Dicha categorización permitió el establecimiento de subcategorías, tal como lo muestra la tabla 1 a continuación:

Tabla 1: Categorías de análisis y subcategorías. Autoría propia.

Categorías	Subcategorías
La inserción laboral	a) Experiencia de inserción b) Dificultades u obstáculos c) El choque con la realidad d) Formación inicial
La tutoría, el acompañamiento y la preparación	a) Ley del Servicio Profesional Docente b) Tutoría o acompañamiento c) Preparación y revisión bibliográfica

La experiencia de la evaluación del desempeño	<ul style="list-style-type: none"> a) Notificación b) Significado de la experiencia c) Claridad en las indicaciones d) Dificultades durante la aplicación del examen en línea e) Emociones y sentimientos
Las etapas del proceso	<ul style="list-style-type: none"> a) Expectativas previas b) La evaluación diagnóstica c) El proyecto de intervención d) Examen de conocimientos e) Resultados y retroalimentación
Propuestas para mejorar	<ul style="list-style-type: none"> a) Aspectos a mejorar b) Sugerencias para contextualizar c) Significado de la evaluación para la permanencia en el sistema d) Presentación de resultados

En la categoría uno, que corresponde a la inserción laboral, de los 20 sujetos participantes en la encuesta, al preguntar sobre cómo fue su experiencia de iniciarse en la práctica docente, el 30% la describió como satisfactoria, el 55% respondió que fue buena y el 15% la categoriza como regular, por lo que se observa que ninguno respondió que la calificaría como mala. Es interesante comenzar por este cuestionamiento, puesto que se trata del proceso que precedió a la evaluación para la permanencia.

Sobre este tópico, durante el grupo focal, uno de los participantes se expresó de la siguiente forma al cuestionarle su experiencia:

S1: La incertidumbre fue ¿a qué escuela voy a ir? Porque aunque te muestran el listado de las escuelas, tú no conoces ni zonas ni colonias, y muchas veces ni siquiera tienes conocidos en Cd. Juárez, entonces realmente a veces te vas solo a lo desconocido, y ya llegando ahí te preguntas ¿por qué escogí esta zona? Y por el hecho de no tener muchas opciones y no saber esas cosas, terminas yendo a lugares para los que no estabas preparado a enfrentarte.

La situación no resultó tan complicada para otros, pues otro docente manifestó al respecto que afrontó la realidad de insertarse en la práctica de la mano de otros profesores:

S5: En mi caso, a pesar de que el contexto sí llegó a ser muy complicado por algunas situaciones que se mencionaron ahorita, acerca de los contextos familiares, creo que a mí en lo particular me ayudó mucho el que, dentro de mi colectivo docente, llegaran otros profesores recién egresados; alrededor de unos siete maestros noveles de mi misma generación, y que entre todos buscábamos apoyarnos.

Siguiendo en la misma categoría, pero pasando a la subcategoría de la formación inicial, en la pregunta que se refiere a las herramientas pedagógicas adquiridas en la Escuela Normal, el 30% considera que sí fueron suficientes para llevar a cabo su inserción laboral de manera satisfactoria, mientras que el 60% considera que lo fueron medianamente, y el 10% que no lo fueron. A este respecto, un participante expresó que no considera suficientes las herramientas

pedagógicas obtenidas durante su formación inicial, adjudicando este hecho a cuestiones contextuales:

S4: Creo que (la escuela) nos dio bases, más yo no lo considero suficiente, pues finalmente vas y te topas con realidades totalmente distintas a las esperadas. Desde el simple hecho de dónde está situada la escuela Normal, en ciudad Chihuahua, en un lugar céntrico que está cerca de muchas escuelas de prácticas, mismas que suelen ser de las mejores en cuanto a infraestructura y organización, que definitivamente son mejores que las que hay en Cd. Juárez. Entonces yo no considero que haya sido suficiente.

En la tercera categoría, que se refiere a las etapas del proceso, específicamente en la subcategoría E, que versa sobre los resultados y la retroalimentación, se cuestionó a los participantes si se sintieron satisfechos con los resultados obtenidos al concluir el proceso, y el 50% manifiesta sí haberlo sentido, mientras que el 50% concluye que no.

Al preguntar a los docentes ¿Consideras que la forma de evaluar, específicamente mediante proyecto de intervención y examen digital de conocimientos, fue suficiente para evidenciar tu desempeño docente? Sus respuestas evidenciaron estar en desacuerdo con el uso exclusivo de estos instrumentos, como en el caso del maestro que expresó:

S1: No, no es suficiente porque el hecho de estandarizar una evaluación para todos en donde el contexto, las familias y todos los factores que hay alrededor no están presentes, además de ser muy diferentes para cada profesor, y sí afecta la evaluación. Cuando estandarizas, la respuesta correcta es solamente una, y muy posiblemente en los casos que se presentan en el examen habría más de una opción para responder con su propia justificación, tal vez desde tu perspectiva sea una respuesta diferente en función de lo que vives.

Pasando a la categoría 4, la experiencia de la evaluación del desempeño, específicamente en la subcategoría E, se cuestionó a los participantes sobre las emociones y sentimientos que experimentaron durante el proceso, y la mayoría manifestaron sentimientos de angustia, estrés y tensión. Se trata de términos que se identificaron con frecuencia durante el grupo focal. Una docente comenta al respecto:

S6: En lo personal fue mucha tensión, fue ponerme a pensar en la evaluación y cómo me tenía que preparar, sobre todo por la falta de información, o sea por la incertidumbre de qué teníamos que hacer. No teníamos asesor, a unos nos decían que hiciéramos una cosa y a otros nos daban otra información, entonces en cuanto a emociones, sí fue mucho estrés y mucha preocupación.

Sin embargo, también hubo quien vivió el proceso de forma diferente, como en el caso de un docente del grupo que manifestó lo siguiente:

S4: Yo en lo particular, pienso que depende mucho de la personalidad y el temperamento de cada quien. En lo personal yo lo viví hasta cierto punto relajado, no suelo estresarme por ese tipo de situaciones, y más porque yo sabía que lo iba a pasar, porque yo confío en mis habilidades como docente y en el manejo de las tecnologías de la información, pero sí creo que ya después de que realizas la evaluación te quedas pensando en “para eso fue todo el esfuerzo”, tanta carrilla, tanta presión.

En la quinta y última categoría, de las propuestas de mejora, al preguntar si hubo algún tipo de retroalimentación que recibieran posterior al proceso evaluativo, el 85% respondió que no, mientras que sólo el 15% restante la recibió, pero no de parte de la propia coordinación. En dicha subcategoría, los docentes expresaron que los instrumentos no permiten la justificación o validación de las respuestas, y que, al menos en lo que a educación se refiere, todo es relativo. Un profesor señala:

S5: Creo que es necesario que la evaluación no sea tan cerrada, sino que te permita justificar razones, argumentar por qué trabajas de tal o cual forma desde lo que vives, y no desde lo que dicen los documentos, o por qué el proyecto está funcionando de una manera diferente a lo que se planteó, para poder mejorar y realmente observar lo que está haciendo el profesor dentro del aula.

Al preguntar cuál de las etapas que fueron parte del proceso modificarían, el 40% respondió que las tres, es decir, el cuestionario de diagnóstico, el proyecto de intervención y el examen de conocimientos; seguido del proyecto de intervención con el 30%, el examen de conocimiento con el 20%. Sólo un participante respondió que no modificaría ninguna etapa: Al respecto, un docente puntualizó sobre las necesidades de información oportuna que presentan los sujetos de este tipo de evaluación, que es responsabilidad de la Coordinación de Servicio Profesional Docente proveer en tiempo y forma:

S3: En cuanto a si la evaluación se sigue realizando como se venía aplicando, yo creo que es una necesidad que se nos aporte la bibliografía necesaria y actualizada desde la coordinación de Servicio Profesional Docente para saber qué es lo que realmente necesitas estudiar en dado caso, y sobre todo que se contextualice dependiendo de la región donde se trabaja, al igual que la realización de foros de discusión o reuniones con autoridades.

A manera de cierre, un docente concluyó el grupo focal con aquello que le pareció más rescatable de las aportaciones de sus compañeros y de su propio punto de vista, en cuanto al carácter formativo que debería mantener este tipo de evaluación:

S2: Creo que los compañeros ya abarcaron lo más importante, que sea de verdad formativa y no sólo sea un medio para castigar al docente, haciéndole creer que no es bueno en su trabajo. Necesitamos una evaluación que nos ayude a mejorar continuamente porque estamos en una época donde el conocimiento se mueve a pasos agigantados y los maestros debemos estar en constante actualización, preparándonos para todo lo que se viene. Que sea algo que impacte en nuestra práctica docente, primeramente con nosotros y que después, lo podamos ver reflejado con nuestros alumnos.

Conclusiones

Rescatar la subjetividad de los individuos es de gran importancia para poder ofrecer propuestas que mejoren la organización, los mecanismos, los instrumentos, los procedimientos de comunicación y de acompañamiento que reciben los docentes sujetos a la evaluación del desempeño, misma que ha dejado de tener la finalidad de determinar la permanencia a partir de 2019, con la expedición de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, que abolió el carácter punitivo de la evaluación docente. Ningún maestro vive de la misma manera que otro el proceso de evaluación dadas sus condiciones personales, familiares, institucionales e incluso de formación inicial, por lo que es importante darle voz a ese proceso de rescatar las apreciaciones personales una vez vivida la experiencia, de describir e interpretar lo intersubjetivo.

De acuerdo a la experiencia personal, y con base en los resultados anteriormente presentados, se puede afirmar que el esquema evaluativo planteado desde el 2013 como parte de la llamada Reforma Educativa, se encontró por demás carente de estructura y organización. Distintos grupos de académicos a lo largo y ancho del país hicieron fuertes críticas al modelo y al Servicio Profesional Docente, que en este caso fue el encargado de implementarla. Al respecto, Rueda, Ordorika, Gil y Rodríguez (2016, p. 193) mencionan:

Hoy el país, como lo reveló el Dr. Arnaut, está gastando varias veces más en evaluar a los maestros que en formarlos; el presupuesto del sistema de evaluación es varias veces superior a la suma de lo que se gasta en educación Normal y en actualización del magisterio, lo cual resulta paradójico y nos habla de la condición central que se quiere dar a la evaluación.

Afortunadamente, con la entrada en vigor de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019) se propusieron nuevas formas de evaluación docente y se propuso un sistema universal para acceder a distintos tipos de incentivos tanto laborales como económicos por parte del magisterio, desde los tres procesos principales propuestos para docentes en servicio: Promoción Horizontal, Promoción Vertical y Reconocimiento.

En cuanto a la pregunta general de investigación, ¿Cómo ha sido la experiencia de los docentes noveles de nivel primaria que laboran en Cd. Juárez, respecto al proceso de evaluación para la permanencia? Cabe mencionar que los resultados que se mostraron en el capítulo anterior son de carácter subjetivo, es decir, no generalizable. Como toda experiencia de vida, se trata de una visión personal que se obtuvo en un momento y lugar determinado, no equiparable a ninguna otra que haya vivido otro sujeto que haya sido evaluado. Sin embargo, con este cúmulo de experiencias, se puede crear un panorama amplio de lo que la evaluación para la permanencia representó para los docentes de nuevo ingreso que se vieron en la necesidad de comprobar, ante un sistema que lo dudaba, su idoneidad en la función.

Ningún sistema de evaluación docente que se jacte de ser eficaz puede utilizar los resultados para perjudicar a los sujetos en el aspecto laboral, sino que debe constituir una oportunidad

para que los maestros busquen de manera autónoma distintas maneras de continuar su profesionalización, en aras de mejorar, tanto en su desempeño frente a grupo como en los resultados educativos medibles a través de los logros de sus estudiantes.

Tras todo lo anterior surgen ciertas dudas que motivan explorar este objeto de estudio más ampliamente: ¿Se puede elaborar una propuesta de evaluación del desempeño docente contextualizada, pertinente, debidamente sustentada y que se aplique de forma eficiente, estableciendo una comunicación asertiva y oportuna con los sujetos? ¿Existe la posibilidad de emprender un proceso de evaluación cuyo objetivo alcanzable sea la mejora de la calidad educativa mexicana?

Referencias

- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. México DF: Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla
- DOF de México (2013, 11 de septiembre). DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente.
- Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En R. Ramírez, *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pág.17-34). México DF: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Jaime, G., Romero, L., Rincón, E., & Jaime, L. (2008). Evaluación de desempeño docente. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 167-178.
- Jiménez, J. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 109-126.
- Ramírez, R. (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México DF: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Rueda, M.; Ordorika, I.; Gil, M. y Rodríguez, R. (2016). Reforma educativa y evaluación docente: el debate. *Perfiles Educativos*, 190-206.
- SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. México DF: Secretaría de Educación Pública.
- Torrealba, M.; Soto, N. y Peña, B. (2010). El docente novel y la planificación pedagógico administrativa del proceso enseñanza aprendizaje en educación primaria. *Educare*, 31- 51.