



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES DE UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

TESIS

**COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA PROPICIAR LA
EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Que para obtener el Grado de Maestra en Educación Básica

P R E S E N T A

MA. EUGENIA LOREDO CASTRO

CD. VICTORIA, TAM.

MAYO DE 2013

DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 17 de abril del 2013

C.
MA. EUGENIA LOREDO CASTRO
P R E S E N T E.-

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **Comunidad de práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente**; opción: **Proyecto de intervención**, a propuesta del tutor la C. Dra. Rosa María González Isasí, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro de Educación Básica.



ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
DEPARTAMENTO DE ATENCIÓN A UNIDADES UPN
UNIDAD 281
CD. VICTORIA, TAM.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



PROFR. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION

Agradecimientos

A las autoridades educativas por brindar las facilidades necesarias para la realización de la presente investigación y darme la oportunidad de desarrollarme profesionalmente.

A los profesores por aceptar participar de manera voluntaria en el desarrollo de la investigación y contribuir a enriquecerla.

A los alumnos y padres de familia que entusiasta e indirectamente apoyaron la etapa de intervención.

Un especial agradecimiento a la Dra. Rosa María González Isasi tutora de tesis quien con su orientación, profesionalismo y apoyo incondicional me acompañó en todo momento del proceso de investigación.

A los lectores de tesis por indicarme las mejoras pertinentes para la lectura del presente documento.

Al personal docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 por proporcionarme la formación académica adecuada para mejorar mi desempeño en el ámbito profesional.

Un profundo agradecimiento a mi familia y a todas las personas que de muy diversas formas me ayudaron y alentaron en esta ardua tarea.

Resumen

La Comunidad de Práctica (CoP) propuesta en el presente proyecto, constituyó una alternativa para la evaluación de la práctica docente en forma colaborativa en una escuela pública de Educación Primaria. Con ello se buscó desarrollar una estrategia que ayudara a fortalecer la formación continua de los profesores en donde desarrollaran las competencias docentes de trabajo en equipo, participación en gestión y organización de la propia formación continua. Se pretendió también sensibilizar al personal docente sobre la importancia del análisis de la práctica docente a través de estándares de evaluación, en un proceso sistemático que incluyó el desarrollo de propuestas de mejora conformadas en forma colaborativa.

En la CoP participaron durante un ciclo escolar, diecisiete profesores frente a grupo y dos directivos, integrantes de una escuela primaria. Los datos de campo fueron recopilados a través de cuestionarios, entrevistas, diario de campo así como registros video-grabados y de audio.

Los resultados demostraron que fue un acierto evaluar la práctica docente con el uso del cuadernillo de estándares de evaluación. Ese instrumento de evaluación facilitó el trabajo colaborativo en el que los profesores opinaron y propusieron acciones para superar las debilidades detectadas y así mejorar la práctica docente. Además, se favoreció el aprendizaje entre los miembros del colectivo, y sobre todo la incorporación del análisis y la reflexión de su propia práctica a un espacio de intercambio con los pares.

La implementación de la CoP permitió rescatar el trabajo colaborativo como fuente para evaluar la práctica docente con estándares. Con ello, se inició la transformación de la práctica docente al interior de la institución, ya que los resultados de la evaluación se utilizaron para diseñar, implementar y darle seguimiento a planes de mejora. La conformación de la CoP en el centro de trabajo constituyó solo el inicio de un largo camino en el que los participantes se comprometieron a trabajar más, atendiendo a las diversas necesidades del colectivo, con el fin de que también los logros obtenidos se puedan ver reflejados a mediano y largo plazo.

Palabras clave: Comunidad de Práctica, Trabajo colaborativo, Evaluación por Estándares, Educación Primaria.

Tabla de Contenido

Capítulo 1. Introducción	1
Planteamiento del Problema.....	4
Justificación	6
Propósitos de la Investigación	8
Capítulo 2. Revisión de la Literatura	9
Contexto de la Educación Básica en México	9
Trabajo Colaborativo en la Búsqueda de la Calidad Educativa	13
Trabajo Colaborativo y Formación Docente.....	15
Trabajo Colaborativo y Gestión Educativa en la Escuela	19
Evaluación de la Práctica Docente en CoP	23
Habilidades de Pensamiento Aplicadas a la Evaluación de la Práctica Docente...	27
Capítulo 3. Metodología	34
Procedimiento Metodológico.....	36
<i>Etapas de Diagnóstico</i>	36
<i>Etapas de Intervención</i>	37
Sujetos.....	40
Instrumentos	43
<i>Encuesta</i>	44
<i>Observación</i>	46
Procedimiento de Análisis.....	49
Aspectos Éticos	50
Capítulo 4. Resultados	52

Resultados del Diagnóstico	52
Resultados de la Intervención.....	55
<i>Clima Educativo en la Comunidad de Práctica</i>	55
<i>Disponibilidad de Participación Docente</i>	59
<i>Práctica Reflexiva</i>	65
<i>Reflexión Compartida</i>	67
<i>Aportes para la Mejora</i>	70
<i>Transformación de la Práctica Docente</i>	71
Conclusiones y Recomendaciones	74
Conclusiones	74
Recomendaciones	77
Referencias	82
Apéndices.....	94
Apéndice A. Constructos	95
Apéndice B. Instrumento de Validación de Constructos	96
Apéndice C. Instrumento de Segunda Validación de Constructos.....	98
Apéndice D. Instrumento para Validar Cuestionario para Director	102
Apéndice E. Instrumento para Validar Cuestionario para Profesor.....	104
Apéndice F. Cuestionarios.....	107
Apéndice G. Cuadernillo de Estándares de Evaluación	111
Apéndice H. Guía de Evaluación por Estándares de Desempeño en el Aula.....	143
Apéndice I. Guía de Entrevista a Docente Evaluado	144
Apéndice J. Formato de Registro de Observación	145

Apéndice K. Formato de Diario de Campo	146
Apéndice L. Transcripción de Registro en Audio en Pequeño Grupo	147
Apéndice M. Características de los Sujetos Participantes	162

Índice de Tablas

Tabla 1.	41
Participación en la evaluación de la práctica docente en pequeño grupo	41
Tabla 2.	43
Participación en la evaluación de la práctica docente en la CoP	43

Índice de Gráficos

Gráfico. Modelo General para la Transformación de la Práctica Docente.....	79
--	----

Capítulo 1. Introducción

Las políticas educativas en México tienen como objetivo común elevar la calidad educativa, para lo cual se proponen estrategias como las de reforzar la capacitación docente, la evaluación del aprendizaje de los alumnos, del desempeño docente, procesos de enseñanza y de la gestión, ya que lo que no se evalúa no se puede mejorar.

Los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas, como ENLACE y PISA, poco favorecen a la Educación Básica; se ha observado que lejos de reducir la brecha de desigualdad lo que hace es profundizarla. Por ello, es necesario utilizar esos resultados en favor de los alumnos. La evaluación dentro del aula puede contribuir a mejorar la calidad de la educación utilizando la evaluación formativa que plantea la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Sin embargo para incorporar a la práctica docente los cambios que se establecen en la reforma y que obedecen a los propósitos de las políticas educativas actuales se requiere de capacitación y actualización docente pertinente.

El proyecto de investigación se desarrolló en una escuela primaria pública urbana de organización completa ubicada en un municipio del centro del Estado de Tamaulipas. En la escuela se realizan reuniones mensuales con participación de profesores en las que está presente el trabajo colaborativo de manera incipiente y donde se detectó en directivos y profesores la falta de dominio de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos, práctica no reflexiva de los procesos de evaluación y poca reflexión colectiva e intercambio de experiencias docentes lo que da origen a prácticas tradicionales de evaluación generalizadas en la institución

incoherentes con la RIEB, siendo esta situación un área de oportunidad que requiere de investigación para encontrar una forma de trabajo efectiva que facilite a los profesores la transformación de la evaluación de una manera conjunta.

El Plan de Estudios 2011 de Educación Primaria (Secretaría de Educación Pública, 2011a) propone a la evaluación como una fuente para la mejora del aprendizaje, que permita detectar el rezago escolar de manera temprana y, en consecuencia, la escuela desarrolle estrategias de atención y retención de los estudiantes, que garanticen que sigan aprendiendo y permanezcan en el sistema educativo durante su trayecto formativo. Por su parte Rueda Beltrán (2009), concibe a la evaluación como experiencia de aprendizaje. Aunque Serrano (2002), la sugiere como acompañamiento del proceso de aprendizaje, ambos tienen coincidencia con la propuesta que hace el Plan de Estudio de Educación Primaria 2011 sobre evaluación, para lo cual también se propone que se desarrollen las competencias necesarias.

La capacitación y actualización de los profesores se ofrece principalmente desde el sistema educativo, la escuela por su parte puede implementar estrategias para fomentar la formación docente propiciando el diálogo y la reflexión. Erazo-Jiménez (2009) definió a la práctica reflexiva como una meta-competencia profesional. Cuando los profesores comparten experiencias, dan origen a una escuela que se preocupa por aprender y hacer mejor las cosas. Al respecto Maragall (2002) afirmó que las organizaciones también aprenden. Por otra parte, Cámara (2010) señaló que es posible transformar el salón de clase en un espacio en el que

los sujetos pueden ser coparticipes de la evaluación, fungiendo como auto-evaluadores y co-evaluadores.

Actualmente existe un creciente interés sobre el tema de evaluación tanto del estudiante, como de los profesores e instituciones, ligado al propósito de elevar la calidad de la educación, sin embargo parece no estar contribuyendo a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, como lo afirmó Moreno (2011), a pesar de que se invierte mucho en la empresa evaluadora.

La organización de la escuela es un factor que interviene en la dinámica de la vida de la misma e impacta en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. De esta forma, para mejorar el desempeño docente y por consecuencia, mejorar el aprendizaje de los alumnos, se requiere de una organización escolar pertinente, que favorezca la realización de acciones para realizar procesos de mejora (Heurística Educativa, 2008). Por lo tanto, es necesario promover y difundir estudios sobre el impacto de las Comunidades de Práctica (CoP) en educación como experiencia que contribuye al logro de los propósitos de la política educativa en México.

En el director recae la gran responsabilidad de conducir al equipo escolar al logro de las metas, sobre todo las que giran alrededor del aprendizaje de los alumnos, así como la forma de conseguirlo a través del desempeño pedagógico docente. De allí que, es importante conocer los beneficios que aportan las CoP a las organizaciones educativas, ya que propician que los profesores partan de necesidades comunes, que se involucren con un esfuerzo solidario en el que los resultados aporten beneficios, tanto personales como a la institución.

Con base en lo anterior, se estableció el propósito de esta investigación cualitativa con metodología de estudio de caso, el cual fue implementar la utilización de una CoP para que a través del trabajo colaborativo en la escuela primaria pública, se logre crear entre los participantes, un compromiso propio y de grupo. Esto es, sensibilizar al personal docente sobre la importancia que tiene para la educación la capacitación a través de la reflexión de la práctica docente, que permita transformar las formas de evaluación para enriquecer el proyecto institucional de mejora continua. Así, el motivo central de estudio fue desarrollar la CoP para propiciar la evaluación docente que contribuyera a formar una nueva cultura de la evaluación integral, para lo cual se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo la Comunidad de Práctica propicia que los profesores de educación primaria apliquen los estándares para evaluar la práctica docente?
2. ¿De qué manera la Comunidad de Práctica propicia el desarrollo de propuestas de mejora de la práctica docente?
3. ¿Qué uso le dan los profesores a los resultados de la evaluación de la práctica docente con el fin propiciar la mejora de la práctica docente?

Planteamiento del Problema

Debido a los nuevos enfoques que plantea la RIEB para el desarrollo de la práctica docente, la institución educativa objeto de estudio transita por un periodo de adaptación. Además, enfrenta cambios de personal docente debido a la jubilación de unos y el ingreso de otros, lo que provoca una necesaria adaptación y/o reestructuración de las formas de trabajo. De allí que, se consideró necesario realizar

una evaluación para detectar las fortalezas y debilidades y de esta forma establecer estrategias pertinentes para mejorar en lo que sea requerido. Así, al aplicar a directivos y profesores instrumentos de evaluación correspondientes a los Estándares de Gestión (Secretaría de Educación Pública, 2006) y de desempeño docente de escuelas de educación básica (Secretaría de Educación Pública, 2008a) se pudieron identificar debilidades en las dimensiones pedagógica y organizativa.

En la dimensión pedagógica las debilidades fueron: a) la falta de dominio pleno de enfoques curriculares, planes, programas y contenidos; b) práctica poco reflexiva del propio desempeño, c) prácticas tradicionales de evaluación en las que la aplicación de exámenes constituían lo central de los criterios de evaluación. En la dimensión organizativa se identificó la falta de reflexión colectiva y del intercambio de experiencias para convertirse en una verdadera CoP.

En la escuela solo unos cuantos profesores llevan procesos de capacitación y formación por lo que se tiene un impacto parcial. Si bien existe el espacio para que los maestros se actualicen periódicamente en su horario y turno de trabajo, también es cierto que tener deficiencias en la preparación propicia la improvisación, provocando que las conversaciones salten de un tema a otro y los acuerdos para superar las debilidades se posterguen. Además, la reflexión colectiva sobre la práctica docente y la cultura de la evaluación son inexistentes. Por otro lado, es frecuente observar prácticas tradicionales de enseñanza, dentro de las cuales está la de la evaluación, condiciones que son incoherentes con la RIEB.

Algunos inconvenientes de las formas de capacitación que se utilizan actualmente es que se diseñan desde afuera; a los multiplicadores se les capacita en

poco tiempo y se imparten en forma de cascada, con la que se va perdiendo la intención original y cada multiplicador de curso le da su propio enfoque. Según afirmó Sandoval (1995), un proceso de capacitación con multiplicadores lleva a un sucesivo empobrecimiento del contenido.

En este sentido, la problemática radica en una casi nula práctica de evaluación del ejercicio docente, por lo que poco se promueve la mejora de la práctica docente a través de procesos de reflexión, tanto individuales como colaborativos, entre los integrantes del personal docente y de gestión. Además, poco se aborda ese proceso en forma colaborativa dentro del cuerpo de profesores de la institución educativa.

Justificación

Tradicionalmente el campo de los conocimientos se divide en disciplinas, que requieren del profesor un dominio multidisciplinario que implica la aplicación de un pensamiento complejo. El pensamiento complejo que propuso Morín (2002) es un modo de eliminación de la simplicidad, es un pensamiento que relaciona, por lo que se opone al aislamiento de los objetos de conocimiento, los restituye a su contexto y cuando resulta posible los inserta en la globalidad a la cual pertenecen. De allí la necesidad, que planteó Morín (1995) de que para lograr el conocimiento se debe “poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar.” (p. 5). Desde esta perspectiva, dar oportunidad a los profesores que intervienen en la educación de los alumnos para ligar conocimientos mediante el análisis, la reflexión y otras habilidades de

pensamiento, es una estrategia importante para que se dé la transformación en la visión que se tiene de la evaluación y se oriente hacia una cultura de la evaluación de la práctica docente, como una estrategia para desarrollar habilidades del pensamiento en los profesores, que favorezcan la calidad del servicio educativo que se brinda.

El intentar promover cambios en la sociedad sin mover estructuras mentales de quienes determinan y participan en el proceso educativo, es invertir sin dar paso seguro, ya que como planteó Sabelli (2008) para que el conocimiento sea utilizable se requiere un esfuerzo, capacidad y destreza para seleccionar e interpretar datos a la luz de las necesidades y propósitos de su aplicación. En ese sentido, se requiere movilizar los conocimientos hacia una significación de los mismos, como resultado de un proceso consciente e intencional (Sabelli, 2008). De allí que sea necesario propiciar la evaluación de los centros escolares, como señalaron hace más de una década Schmelkes et al, (2000), pero sobre todo, acercar a los profesores a espacios que incentiven a la investigación y profesionalización para que los alumnos desarrollen competencias y habilidades del pensamiento que los incorporen a un mundo globalizado.

Hernández Rojas (2008) puntualizó que la sede de la actividad constructiva parece estar en el interior del sujeto, aunque su origen puede ser social. El constructivismo no puede confundirse con activismo, construir no es simplemente hacer, se puede hacer una importante actividad constructiva aunque en apariencia se esté haciendo poco en actividad manifiesta. También se puede hacer escasa construcción del conocimiento aún cuando se realicen demasiadas actividades.

Implementar una cultura de la evaluación tanto en alumnos como en profesores, requiere de acciones encaminadas a la reflexión, análisis, metacognición entre otras habilidades de pensamiento. Al respecto Pozo (2003) afirmó que la actividad constructiva en el sujeto variará dependiendo de la riqueza e involucración cognitiva, la aportación del contexto interpersonal y cultural.

Propósitos de la Investigación

Con el presente proyecto se buscó detectar fortalezas y debilidades de la evaluación de la práctica docente que se llevaba a cabo en la institución educativa de estudio, para delimitar las áreas de oportunidad e investigar la factibilidad de la implementación y funcionamiento de una CoP. Así, el propósito fue que, a través del trabajo colaborativo, se lograra sensibilizar al personal docente sobre la importancia de su capacitación profesional a través de la reflexión de la práctica docente, específicamente en el fortalecimiento de una cultura de la evaluación que posibilitara el enriquecimiento del proyecto institucional de mejora continua. Una vez identificadas las áreas de oportunidad, se buscó desarrollar esa cultura de evaluación a través de la aplicación de estándares de evaluación de la práctica docente, realizado en el trabajo colaborativo de la CoP.

Capítulo 2. Revisión de la Literatura

En este capítulo se describe el contexto educativo nacional y se analizan los retos actuales de la escuela mexicana que llevan a asumir el compromiso de los profesores por promover el cambio que les permita enfrentar las demandas de la sociedad actual. Se aborda también, la importancia del trabajo colaborativo como eje central para promover la calidad, formación docente y evaluación de la práctica docente, así como la necesidad del desarrollo de las habilidades de pensamiento en los profesores, que sean pertinentes para ser capaces de evaluar la práctica docente propia y de los demás.

Contexto de la Educación Básica en México

La educación del siglo XXI presenta retos que se deben enfrentar si se desea educar para la vida, de tal manera que permita a la persona crecer de manera permanente en todas sus dimensiones humanas. Para lograrlo se requiere la transformación de la sociedad en su conjunto y esa transformación de la sociedad requiere a su vez la renovación del sistema educativo.

La educación pública en México desde su origen ha enfrentado retos como cobertura, equidad y calidad. Con la expedición del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, México inició una profunda transformación de la educación y reorganización de su sistema educativo nacional dando paso a las reformas para mejorar prácticas y propuestas pedagógicas (Secretaría de Educación Pública, 2011a). Dentro de las acciones desarrolladas, se puso en funcionamiento el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (Gobierno de la República, 2007), en el que se planteó una transformación educativa y junto con los

objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se sentaron las bases para ordenar acciones en política educativa en México.

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Secretaría de Educación Pública, 2007) tiene como objetivos estratégicos: a) elevar la calidad de la educación para mejorar el logro educativo; ampliar las oportunidades educativas e impulsar la equidad el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y comunicación; b) ofrecer una educación integral que impulse el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos; c) ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas responsables que participen productiva y competitivamente en el mercado laboral así como fomentar una gestión escolar e institucional que contribuya a mejorar los centros escolares.

La principal estrategia para elevar la calidad de la educación fue realizar la RIEB centrada en un modelo educativo basado en competencias con el fin de lograr que la educación básica contribuya a formar ciudadanos que respondan a las necesidades del México del Siglo XXI, lo cual implica desarrollar competencias. El desarrollo de competencias “implica relacionar un saber hacer [aplicación de estrategias] con saber [conocimiento], al mismo tiempo que se valora el ser y las consecuencias del impacto de ese hacer, los cuales se manifiestan en los valores y actitudes” (Secretaría de Educación Pública, 2010a, p.85). En otras palabras “la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado” (Secretaría de Educación Pública, 2010a, p.85).

En la RIEB se proponen cambios que implican una diferente forma de concebir la educación y el proceso educativo, cambios que la Secretaría de Educación Pública (2010a) planteó como “necesarios para comprender las nuevas sociedades del conocimiento que cada vez son más complejas dado que están compuestas de fenómenos interrelacionados” (p. 29). Al respecto Morín (2011) señaló que para gestionar el conocimiento a través del pensamiento complejo se requiere que las personas desarrollen un modo de pensar que les permita avanzar hacia el conocimiento multi-dimensional, y afrontar el cambio de pensamiento; pasando de un modo de pensar simple a un modo complejo. Así, el enfoque que propone la RIEB es un enfoque complejo obedeciendo a las necesidades de las nuevas sociedades.

Otra estrategia desarrollada para elevar la calidad de la educación básica, fue el establecimiento de la Alianza por la Calidad de la Educación (Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, 2008), suscrita el 15 de mayo del 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Allí, se establecieron los compromisos de: a) profesionalizar a los maestros y a las autoridades educativas, y b) evaluar para mejorar, bajo la consideración de que la evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad de la educación, favorecer la transparencia, la rendición de cuentas y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

Desarrollar procesos de evaluación de la educación como los que se realizan en México, responden a políticas internacionales y señalamientos específicos como

los que planteó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2010) quién señaló que la reforma más importante en política pública que puede México hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes, es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores profesores para sus escuelas. Esto, porque como afirmaron Murillo y Román (2008), recibir educación de calidad es un derecho fundamental del ser humano. Además, porque ser evaluado y recibir información valorativa de la evaluación es también un derecho, ya que es el único instrumento que se tiene para verificar el cumplimiento del derecho a recibir una educación de calidad (Rueda Beltrán, 2010a).

La OCDE (2010) propuso principios y criterios que deben tomarse en cuenta para la evaluación de la calidad de la educación en América Latina, los cuales han de ser coherentes con los principios de aprendizaje a lo largo de la vida, una educación para todos y el desarrollo integral de los estudiantes como finalidad. También sugieren cuatro temas que parecen prioritarios para avanzar en la mejora de la evaluación de la calidad de la educación: a) evaluar a los profesores, a los estudiantes en sus escuelas y al funcionamiento de las administraciones educativas, b) valorar la participación de la sociedad en la evaluación, c) abordar el estudio de factores asociados y d) plantear la necesidad de la participación social en el diseño de las políticas de evaluación.

Dentro de todo ese proceso de establecimiento de estrategias para elevar la calidad de la educación en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno Federal, publicó el Acuerdo 592 (Secretaría de Educación Pública, 2011b)

por el que se estableció la articulación de la Educación Básica. En el acuerdo se enunció que para conocer el impacto de la RIEB en las aulas de escuelas primarias, la Dirección General de Desarrollo Curricular solicitó a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, se evaluara la implementación a nivel nacional con el objetivo de encontrar referentes válidos y objetivos, y alcanzar los propósitos de calidad. Por su parte la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), participó en la elaboración de estándares educativos de desempeño: a) curriculares, b) gestión escolar y c) docentes. Los estándares de desempeño docente se desarrollaron en colaboración con la OEI, el Centro de Estudios Educativos y la Universidad Pedagógica Nacional, para orientar de manera informada y sustentada la transformación de la práctica docente y establecer una cultura de evaluación para la mejora continua (Secretaría de Educación Pública, 2011a).

Trabajo Colaborativo en la Búsqueda de la Calidad Educativa

La profesión docente exige a los profesores el desarrollo de competencias para el trabajo colaborativo, mediante el cual se fortalezca la reflexión permanente de su práctica docente de forma individual y en colectivo generando espacios de aprendizaje compartido (Secretaría de Educación Pública, 2010b) como elemento importante para elevar la calidad educativa. Dentro de ese trabajo colaborativo, juega un rol importante el establecimiento de estándares que apoyen esa tarea.

Al considerar los estándares como criterios de calidad para la mejora continua, se establecieron relaciones colaborativas entre los diversos actores del ámbito. Así, el trabajo colaborativo incluyó principalmente al colectivo de profesores de las

instituciones escolares y orientó las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo, en el que las relaciones interpersonales presentes entre los profesores constituyeron un elemento relevante en el clima escolar. Cornejo y Redondo (2001) definieron al clima escolar como la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar. Dicha percepción se construye desde el colectivo.

De esta forma, promover el trabajo colaborativo entre profesores es de gran utilidad porque propicia la reflexión entre pares y propicia una cohesión dentro de la tarea docente. Al respecto Jiménez y Soleda (2009) analizaron los procesos de reflexión colectiva que desarrollaban en espacios cotidianos de reunión de profesores y en donde lograban concebir la práctica reflexiva como una meta-competencia profesional. El desarrollo de esta meta-competencia en los profesores puede ser un elemento importante para que, como comunidad, mediante la reflexión y con el uso de la autoevaluación, aprenda y reoriente sus prácticas de evaluación.

Rueda Beltrán (2010b) propuso la autoevaluación como un recurso para valorar el estado que guardan las instituciones, los programas, los profesores y los estudiantes, proporcionando un conocimiento sistemático para orientar acciones sobre áreas de oportunidad detectadas. De la misma manera, Maragall (2002) afirmó que las personas y las organizaciones también aprenden, pero que para ello se requiere facilitar espacios para la reflexión en donde se propicie, mediante el trabajo colaborativo desarrollado en CoP institucional, procesos de cambio orientados a la

mejora. También señaló, que la organización que aprende promueve el aprendizaje de sus miembros.

Trabajo Colaborativo y Formación Docente

La tarea docente de educar para la vida a los alumnos demanda múltiples competencias para los profesores, por lo que es necesario que se fortalezca su formación profesional con la finalidad de estar actualizados y atender las demandas que le plantea la RIEB. En este contexto los profesores requieren de habilidades para el aprendizaje y actualización permanente, por lo que es importante reconocer la importancia de la transformación que ésta tiene, ya que en ella radica el logro de aprendizajes necesarios y significativos en los alumnos para su desarrollo integral. Por ello, actualmente la profesión docente exige como competencias el trabajo colaborativo y la creación de redes académicas de manera que se pueda reflexionar permanentemente sobre su práctica docente (Secretaría de Educación Pública, 2010b). Al respecto, Perrenoud (2004) señaló que dentro de las competencias docentes consideradas prioritarias y coherentes con el nuevo papel del profesor, están las siguientes: a) trabajo en equipo, b) participar en la gestión en la escuela y c) organizar la propia formación continua.

La RIEB, que recupera esa necesidad de formación de los profesores, tiene como elemento central la articulación de la Educación Básica y, basándose en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, estableció que para lograr la calidad educativa deben ser atendidos: a) la actualización de programas de estudio y contenidos, b) métodos de enseñanza, c) recursos didácticos y d) la capacitación docente (Secretaría de Educación Pública, 2009a).

A ese respecto García-Cabrero, Loredó-Enríquez y Carranza-Peña (2008) argumentaron la conveniencia de desarrollar programas de evaluación y formación docente partiendo de un trabajo reflexivo de los profesores sobre su propia práctica para mejorar su actuar y obtener mejores resultados. Trabajo reflexivo en el que, como señaló McLaren (2005), se requiere “escuchar las posturas contrarias y considerarlas a la luz de la coherencia, la presencia o ausencia de contradicciones y su capacidad para plantear un desafío racional” (p. 74-75), y que si se desarrolla en colaboración, puede tener un mayor impacto en la institución, pues como plantearon Glassick, Taylor y Maerof (2003) la evaluación entre pares es fundamental y además, “la competencia docente debe verificarse por medio de una evaluación rigurosa efectuada por colegas” (p.7). En ese sentido, la inclusión de los resultados obtenidos en la evaluación de los alumnos, la autoevaluación del docente y la evaluación realizada por otro docente al trabajo de otro, son elementos que aportan información relevante para contribuir al fortalecimiento de la formación docente. Esto es pertinente porque, como lo afirmó Maragall (2002), “las personas aprenden realmente cuando comparten sus experiencias de trabajo con otras personas que se encuentran en situaciones similares. De esta manera el aprendizaje es primero, un proceso interpersonal que luego se transforma en un proceso intrapersonal” (p.4).

Al compartir experiencias está presente el diálogo entre los profesores, ya que como Mercer (2001) afirmó, “el diálogo estimula el pensamiento de una manera que no está al alcance de la experiencia no interactiva” (p. 243). El trabajo colaborativo es una oportunidad de aprender unos de otros, las interacciones que se dan al

interior de la CoP dan la oportunidad de dialogar entre los participantes. En relación a ello, Carranza (2008) afirmó que

el trabajo colaborativo entre profesores exige la participación comprometida e interesada de los colegas que ven en este tipo de interacción un ambiente especialmente favorable para expresar sus inquietudes, indagar sobre problemas comunes y acercarse a las experiencias de los otros, que junto con ellos comparten el oficio de enseñar (p. 138).

Si los profesores trabajan colaborativamente con una visión compartida, el logro dependerá de la acción coordinada de todos ya que unos dependen de otros. El trabajo colaborativo impulsa la construcción de conocimientos sobre la práctica profesional, lo que permite valorar a los profesores como una valiosa fuente de evaluación para desarrollar estrategias oportunas y pertinentes para la enseñanza. La SEP por lo tanto propuso la conformación de redes de profesores que les brinde la oportunidad de intercambiar experiencias y apoyarse mutuamente, así como compartir éxitos y desaciertos como un proceso permanente de evaluación y aprendizaje entre pares (Secretaría de Educación Pública, 2009b). Una de las estrategias que conlleva trabajo colaborativo a partir del análisis de la práctica profesional, es el del desarrollo de CoP, que fue definido por Wenger, McDermott y Zinder (2002) como grupos delimitados de personas que comparten algún tipo de práctica, entre las que existen relaciones, en gran medida informales, de reconocimiento, compromiso, reciprocidad y continuidad a la hora de compartir información, surgida, básicamente, a partir de experiencias, en procesos de construcción de conocimiento significativo, y con él, de identidad colectiva.

Al participar activamente en una CoP, los profesores pueden reflexionar sobre su práctica docente para proponer, innovar y reorientar su labor, ya que comparten información, ideas, experiencias, recursos y un área de interés común, y con esa experiencia, poder lograr ser una escuela que aprende, como lo señaló Senge (2002), al desarrollar las cinco competencias de las escuelas inteligentes; a) desarrollar el dominio personal, b) gestionar los modelos mentales, c) impulsar la visión compartida, d) fomentar el aprendizaje en equipo y e) desarrollar el pensamiento en sistemas.

Maragall (2002) afirmó que la experiencia laboral crea y recrea el conocimiento de las personas, pero, al mismo tiempo, genera también un aprendizaje colectivo, más allá de aquello que se aprende de manera individual. Esa actividad desarrollada con base en la confianza, posibilita el desarrollo de estrategias comunes para lograr un objetivo que sea de importancia para todos, porque le da acceso al conocimiento distribuido entre los miembros de la comunidad (Marcelo, 2002) de profesores de la escuela.

Un espacio adecuado para el funcionamiento de la CoP en las escuelas de educación básica mexicanas, es el Consejo Técnico Consultivo (CTC), que por decisión de las autoridades educativas nacionales, se estructura en cada escuela en los primeros quince días de cada ciclo escolar (Secretaría de Educación Pública, 1982). El CTC es un espacio idóneo para analizar temas de carácter educativo que enriquezcan la práctica docente mediante la reflexión en donde se expresen dudas, compartan experiencias, se detecten áreas de oportunidad, se expongan propuestas

de mejora y se establezcan compromisos que respondan a una necesidad de la colectividad con la finalidad de elevar la calidad de la educación.

Trabajo Colaborativo y Gestión Educativa en la Escuela

Para satisfacer las demandas de la sociedad actual, la escuela pública en México necesita superar los retos de eficiencia, eficacia, equidad y pertinencia para lo que requiere transformarse. Orientado a ese logro, la Secretaría de Educación Pública en el marco del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, a través del Programa Escuelas de Calidad, implementó el Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE).

El desarrollo de las competencias docentes entre las que se encuentra el trabajo en equipo, requiere de ambientes propicios para las relaciones entre el personal, como los que se plantearon en el MGEE, que tiene un enfoque estratégico para transformar la gestión en las escuelas de educación básica, el cual propuso la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica como elemento para transformar la gestión escolar y mejorar el logro educativo. La aplicación de este modelo fue impulsado por el Programa Escuela de Calidad (Secretaría de Educación Pública, 2010c) en el que se propuso la existencia de espacios de reflexión para la formación permanente y la generación de redes de intercambio de experiencias en el plano de profesional. Con ello, se buscó impulsar el trabajo colegiado con objetivos precisos en los que la evaluación se consideró como base para el mejoramiento continuo. Este modelo se planteó como

una posibilidad para que las escuelas, los equipos de supervisión y todo el sistema en su conjunto alineen esfuerzos y propósitos, desarrollen nuevas prácticas y formas de relación que les permita obtener mejores aprendizajes, logros educativos y un perfil de egreso satisfactorio (Secretaría de Educación Pública, 2010c, p.9).

Bajo este modelo, según la Secretaría de Educación Pública (2010c), se genera compromiso y responsabilidad del colectivo en función del logro educativo de los estudiantes, ya que planteó, son la razón de la existencia de la escuela. Para esto, consideró necesario que el equipo de profesores reflexione sobre la importancia de su labor en la estructura de la educación y se valore como elemento protagonista de la escuela, para lo cual es conveniente que

centre su preocupación y responsabilidad en orientar y reorientar permanentemente su desempeño frente a grupo, todas las acciones de la institución hacia el cumplimiento de la misión pedagógica, que determine una práctica docente abierta, flexible, dinámica, planeada y sistemática, enfocada al logro de aprendizajes significativos y de calidad para sus alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2010c, p.113).

Para facilitar lo anterior, es necesario la interacción entre profesores y la reorientación de las reuniones del colegiado hacia fines escolares que permitan dar oportunidad para la reflexión y la observación del proceso a desarrollar, en donde se comprenda lo esencial y determinen las estrategias para el logro de objetivos planteados desde la colectividad, a la vez que respondan a necesidades propias de la escuela. Para esto la SEP (2010c) señaló que es necesario planear

estratégicamente. Planeación estratégica que implica el desarrollo de tipos de pensamiento en los profesores y directivo; estos pensamientos son: el holístico, sistémico y estratégico.

A través del pensamiento holístico es posible percibir puntos de vista distintos de una misma realidad para formarnos un nuevo concepto enriquecido con experiencias de otros, pues como planteó Barrón (2009), para ejercer una acción transformadora en su ejercicio, el profesor debe revisar a fondo sus relaciones con el conocimiento y analizar los desaciertos en su práctica docente. Senge (2005) sintetizó la importancia del pensamiento holístico al señalar que cada persona tiene un punto de vista que constituye una perspectiva única acerca de una realidad más amplia. Así, si una persona puede “mirar” a través de la perspectiva de otra y a su vez esa otra puede “mirar” lo que otro hace, entonces juntos verán algo que solos no habían mirado. Dicho de otra manera, el pensamiento holístico hace posible que los profesores logren ver la práctica docente desde diferentes perspectivas para lo que es necesario también recurrir al pensamiento sistémico.

El pensamiento sistémico permite observar, analizar, reflexionar el todo y sus partes así como sus conexiones. Es posible también identificar causa-efecto, así como, comprender, interactuar y descubrir patrones. Además, es útil para prever y mejorar estrategias para afrontar problemas (Secretaría de Educación Pública, 2010c). Para Senge (2005) las interacciones que se presentan son importantes ya que hacen que un sistema sea único y mediante esas interacciones sea posible identificar aquellas situaciones que permitirán generar procesos de mejora dentro del

propio sistema; este tipo de pensamiento favorece el diseño de soluciones para resolver problemas.

Por otra parte, el pensamiento estratégico parte del análisis y reflexión de las situaciones presentes en la institución y permite planear con visión de la meta, requiere de actitud positiva, creativa, innovadora, crítica y reflexiva para romper paradigmas educativos y enfrentarse a situaciones de cambio, permite desarrollar competencias para el trabajo colaborativo, tomar decisiones compartidas dar seguimiento y evaluar las acciones emprendidas para el logro de las metas propuestas en las que intervienen diversas situaciones (Secretaría de Educación Pública, 2010c).

Para Senge (2005) el aspecto más sutil del pensamiento estratégico consiste en saber qué va a suceder para comprender su complejidad al tener una percepción de la realidad como un todo, analizar sus interacciones y en consecuencia actuar. De esa forma, el sujeto que realiza ese proceso no puede desprenderse de esa realidad. Y si además, se intercambia con otro esas percepciones de realidad, la construcción de esa realidad tendrá una mayor complejidad. De allí la importancia del trabajo colaborativo.

El trabajo colaborativo es imprescindible en el MGEE ya que todos son parte esencial de la institución siendo valiosas las aportaciones y acciones que cada uno de sus miembros realiza para colaborar al logro de la meta común establecida por la colectividad. El trabajo colaborativo entre los profesores da la oportunidad de enriquecer la cultura de apoyo, para mediante una visión compartida, establecer dinámicas de colaboración en un equipo. Tarea que es compleja, ya que requiere la

generación de un clima organizacional que haga posible la libre expresión, el diálogo, la bi-direccionalidad de la comunicación, en donde se puedan manifestar propuestas para solución de problemas, respeto y confianza para favorecer las relaciones interpersonales (Secretaría de Educación Pública, 2010c).

Evaluación de la Práctica Docente en CoP

La práctica docente definida por Doyle (citado por García-Cabrero, Loredó-Enríquez y Carranza-Peña, 2008), es la enseñanza que ocurre en el aula la cual es compleja ya que a su alrededor y en si misma simultáneamente ocurren diversas situaciones por las que se ve influida y que inciden en los aprendizajes de los alumnos. Por su parte De Lella (1999) la consideró como las acciones que el profesor realiza especialmente en el proceso de enseñar.

Por otro lado, según García-Cabrero, Loredó-Enríquez y Carranza-Peña, (2008) la práctica docente está incluida en la práctica educativa, que abarca el conjunto de situaciones que influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje es una actividad dinámica, requiere de una reflexión constante en la que se debe incluir la intervención pedagógica. En ese sentido, la práctica docente y la educativa en sí se encuentran inmersas una en otra, son procesos complejos que se dan al interior de las instituciones.

Analizar la práctica docente implica, como lo señalaron Coll y Solé (2002), estudiar la interactividad de los mecanismos de influencia educativa, es decir, observar y reflexionar sobre las formas de aprender de los alumnos a través de; a) la mediación del profesor, b) las acciones realizadas por profesor y alumnos antes, durante y después de la clase, c) lo que toma en cuenta el profesor previo a la

realización de la clase y d) lo que sucede en el contexto del aula y el contenido. Lo anterior hace anticipar que es un reto evaluar la práctica docente inmersa en la práctica educativa para mejorarla y que tenga impacto en los aprendizajes de los alumnos, es decir, utilizar la evaluación como un medio para aprender y no un fin.

En el contexto educativo mexicano actual, la evaluación con el enfoque por competencias, contemplado en la RIEB, implica que el docente realice cambios respecto a su desempeño: a) como facilitador de la construcción del conocimiento, b) diseño de situaciones didácticas que permitan la construcción de explicaciones y conocimientos de manera autónoma, c) propiciar mediante cuestionamientos que el alumno obtenga y analice información que le permita construir su propio aprendizaje, argumentar, hablar, proponer, disponer, discutir y d) evaluar al alumno y propiciar que se evalúe y lo evalúen sus compañeros para identificar sus aciertos y errores en colaboración con otros y el maestro. Esto es, como lo planteó Quesada (2001) buscar el aprendizaje significativo de contenidos y desarrollo de habilidades de pensamiento con el fin de que los estudiantes sean autónomos, tratando de que aprendan estrategias que les permitan auto-regular su aprendizaje.

Para que los profesores apliquen en forma adecuada los principios de la RIEB sobre la evaluación correspondiente al enfoque por competencias, se requiere el desarrollo de prácticas reflexivas de los profesores sobre la percepción que tienen de la evaluación. En este sentido Tobón (2004) estableció como finalidades de la valoración la formación y la mejora de la docencia entre otras aclarando también la importancia y los procesos independientes de la valoración por competencias. Lo anterior apoya la visión para que desde este enfoque se establezcan nuevas formas

de evaluar ya que “la evaluación de los alumnos aporta elementos para la revisión de la práctica docente” (Secretaría de Educación Pública, 2011c, p. 93). Respecto a la evaluación, Carranza (2008) enunció que “más allá que una función de control, la evaluación, a través del trabajo colaborativo, se convierta en un instrumento para mejorar la práctica” (p.140). Es aquí donde resulta pertinente la propuesta de trabajo colaborativo de la CoP, en la que la participación de los profesores es crucial para que las ideas surgidas desde la colectividad sean capaces de impactar y modificar las formas tradicionales de evaluar y realicen evaluaciones coherentes con la RIEB, ya que una visión y unas metas compartidas que abarcan a toda una institución, promueven mejores logros en los alumnos quienes son la prioridad del sistema educativo mexicano.

El enfoque de la RIEB implica una autoevaluación de la práctica docente, incluyendo estrategias, actividades y planeación con el fin de modificar lo necesario tomando decisiones necesarias para mejorar la práctica (Ruiz Cuellar, 2012). Ello, porque “La evaluación innova todo el trabajo escolar y en consecuencia la práctica docente, porque permite una mayor flexibilidad en el qué, cuándo y cómo se enseña” (Secretaría de Educación Pública, 2011c, p. 80).

Para evaluar la práctica educativa García-Cabrero, Loredó-Enríquez y Carranza-Peña (2008) propusieron tres dimensiones las cuales son: a) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza, b) la interacción educativa dentro del aula y c) la reflexión sobre los resultados alcanzados. Las tres dimensiones se relacionan entre sí, ya que una afecta a la otra, por lo que para mejorar los resultados y en su caso elevar la calidad de la educación

se debe partir de realizar la evaluación de la práctica docente tomando en cuenta diferentes momentos desde la planeación, el desarrollo y la evaluación.

Al ser evaluado en su desempeño profesional, el profesor se encuentra en condición de ser visto y valuado en su quehacer, lo que puede provocar incomodidad en él. Por ello, como mencionaron Loredó y Rigo (2001) al evaluar la práctica docente es imprescindible preservar la dignidad, autoestima e individualidad del profesor. Zabalza (1999) por su parte sugirió que la evaluación deberá tener orientación formativa para lograr que el profesor reflexione y se retroalimente sobre su propia labor docente. Además, para la evaluación es necesario considerar al profesor como un agente activo, pues se apreciará la habilidad que tiene para solucionar situaciones complejas propias de su actividad al mismo tiempo que, como lo afirmó Schön (1999), los resultados los aprovechará como recurso y oportunidad para reflexionar sobre su práctica detectando fortalezas y debilidades.

Para acercarse a la evaluación de los profesores como señalaron García-Cabrero, Loredó-Enríquez y Carranza-Peña (2008), sería conveniente organizar talleres de análisis y reflexión, con la finalidad de hacer un trabajo conjunto entre los miembros de una comunidad académica sobre la que plantearon “se da a partir del aprendizaje; en ella cada profesor tendría la responsabilidad y el derecho a reflexionar colectivamente sobre la práctica educativa de la institución en su conjunto, y sobre su misma práctica en particular” (p.12). Para ello, resulta indispensable generar un clima de confianza, honestidad y respeto, pues el trabajo colaborativo en el que se emiten opiniones sobre el trabajo de otro requiere de las anteriores condiciones ya que el tipo de evaluación que se hace de la labor de los

profesores interviene de manera importante en la percepción que tienen los profesores del clima educativo de su institución en el que la relación profesor-profesor es determinante (Becerra, 2006). Además, se requiere una puesta en común de los aspectos a evaluar y la decisión de los parámetros que se aplicarían para evaluarlos. Es en ese sentido que el proceso de evaluación de desempeño docente en el aula, basado en estándares, puede ayudar a sistematizar un proceso de evaluación al partir de una base común, acordada previamente entre el colectivo.

La evaluación basada en estándares tiene como propósito promover procesos de evaluación y reflexión apoyándose en referentes comunes de la práctica docente lo que motiva a los profesores en lo individual y colectivo a la reflexión, evaluación e identificación de necesidades que contribuyan a tomar decisiones para mejorar el desempeño docente (Centro de Estudios Educativos, 2009). Al desarrollarse la evaluación en una CoP, se efectúa un proceso de reflexión del desempeño docente en el que los participantes realizan el análisis y reflexión de una clase primero en lo individual y posteriormente en colectivo, este momento es central pues en él se dialoga y se argumentan las valoraciones desde múltiples puntos de vista, lo que permite aprender de y con los otros para lograr hacer mejoras a la propia práctica docente.

Habilidades de Pensamiento Aplicadas a la Evaluación de la Práctica Docente

Desarrollar la práctica docente le implica al profesor de educación primaria en México aplicar el Plan de Estudios 2009 (Secretaría de Educación Pública, 2009b), que tiene como prioridad el contribuir en el desarrollo de diversas competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual mejorando la calidad de vida.

El lograr que los alumnos desarrollen esas competencias, le implica a su vez al profesor integrar conocimientos, reflexionar y darles una aplicación que aporten soluciones a una situación determinada de su práctica docente.

Para que el profesor logre esas competencias que le permitan realizar una práctica docente de calidad, requiere el desarrollo de habilidades de pensamiento que le permitan evaluar su desempeño al analizar, reflexionar, transpolar y organizar sus concepciones y formas de actuar profesionalmente, es decir, establecer condiciones que generen pensamiento crítico y creativo. Al respecto Paul y Elder (2003), afirmaron que “la creatividad domina un proceso de hacer o producir, la criticidad uno de evaluar y juzgar” (p.13). Si el trabajo de evaluación se desarrolla en una CoP, los participantes a través de interacciones sociales aprenderán unos de otros propiciándose un mayor desarrollo de habilidades del pensamiento que podrán aplicar para realizar su tarea educativa y construir estrategias de mejora con una visión crítica de la misma.

Construir conocimiento sobre la práctica docente desde un enfoque constructivista depende de la involucración cognitiva del sujeto así como del contexto. El enfoque constructivista concibe el aprendizaje como un proceso activo al ensamblar, extender, restaurar e interpretar, y por lo tanto, de construir conocimiento desde su experiencia y la información que recibe, y es el individuo quien debe organizar y extrapolar los significados, en un proceso que se realiza en una serie de mediaciones, en la que los pares juegan un papel importante. Respecto a la mediación, Pérez (citado por Ávila y Esquivel, 2008) afirmó que es “el apoyo transitorio que ofrece una persona de mayor conocimiento a otra de menor

conocimiento” (p.94). El proceso de mediación implica interacción, constituye un factor humanizador de transmisión cultural (Tébar, 2003), que inicia con una relación de apoyo colaborativo. El mediador puede ser toda persona con mayor conocimiento y los recursos didácticos se consideran mediadores (Braslavsky, 1999).

Las posturas constructivistas más influyentes en la disciplina psico-educativa de las últimas décadas, coinciden en ideas centrales como la explicación alternativa de cómo se genera y cómo se transforma el conocimiento en la que es importante la intervención del sujeto como del objeto del conocimiento, consideran el conocimiento como una verdadera construcción en la que se supone adoptar una perspectiva realista sobre la realidad que se describe, recuperan el sujeto como constructor, re-constructor, co-constructor, existe relación bidireccional entre el sujeto y objeto del conocimiento (Hernández Rojas, 2008). En este sentido, el rol de profesor que aprende sobre su práctica docente es un rol activo que le posibilita encontrar significados sobre la misma, que le proporcionarán elementos para provocar cambios en sus estructuras mentales, lo que a su vez puede propiciar cambios en el desempeño de su práctica docente, ya que como afirmó Hernández Rojas (2008) en el constructivismo “el conocimiento es altamente dependiente del sujeto, de su actividad y del contexto en donde éste se genera” (p.42).

Las teorías constructivistas del aprendizaje comparten la idea central de que el ser humano construye su conocimiento cuando éstos se relacionan, confirma una idea previa y precisa, la extiende y profundiza su alcance o modifica algunos elementos para hacerla idónea. Este proceso, permite que lo utilicen para pensar y para hacer frente a nuevos retos (Sarmiento Santana, 2007). Dentro de esas teorías

se encuentra el constructivismo sociocultural y la teoría del aprendizaje significativo las cuales son fundamentales para la realización de este proyecto, pues fue efectivo en la medida en que se compartieron experiencias profesionales dentro de un contexto y al ser significativas se fomentó que la organización aprenda orientada a la mejora.

Vigotsky (1991) consideró en su teoría sociocultural, que el proceso de aprendizaje consiste en la internalización progresiva de instrumentos mediadores. De allí que deba iniciarse en el exterior, por ejemplo al interactuar con otros profesores, para luego transformarse en procesos de desarrollo interno. Así, enfatizó la importancia del aprendizaje social dentro de contextos culturales particulares y señaló que el aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. En ese sentido, se plantean las CoP, las cuales son autodefinidas desde el punto de vista social o cultural ya que sus miembros comparten normas para comunicarse; la capacidad de adaptarse a una nueva comunidad depende del grado de exposición a esas comunidades. Elementos de comunicación que son considerados en el desarrollo de la CoP, en la que los participantes aprenden unos de otros en un diálogo colaborativo, en un ambiente construido a partir de sus intereses y con sus propias normas de interacción (González Isasi et al, 2007).

Ausubel (2002) en la teoría de aprendizaje significativo estableció la posibilidad de interacciones entre asociación y reestructuración. Señaló que el aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo ya se conoce. Además, para que el aprendizaje significativo se produzca es necesario que el sujeto tenga disposición a aprender y un motivo para

esforzarse. Para Ausubel (citado por Torres, 2003), “no existe aprendizaje si no se tiene en cuenta la estructura cognitiva a la par de la actitud afectiva y motivacional” (p.38). En una CoP, al ser la práctica docente el centro de la reflexión y por tanto del aprendizaje, puede constituir un aspecto motivante para el profesor, ya que no solo es un medio laboral de percibir un salario, sino que constituye su profesión y le pueden apoyar a “reconocer los espacios de oportunidad de desarrollo en su propio conocimiento profesional” (González Isasi et al, 2007, p. 78).

Un espacio de oportunidad para el desarrollo de procesos de profesionalización docente, desde la perspectiva del profesor y hacia lo profesores es la CoP, en la que la reflexión y evaluación de la práctica docente individual, pequeños grupos y colectivamente propicia el desarrollo de habilidades de pensamiento necesarias para transformar la práctica, al socializar experiencias. Larrosa (citado por Borjas, 2010), enunció que la experiencia es “algo que a uno le pasa, y, al pasarle, no le deja inalterado... le forma a uno, o le trans-forma o le da-forma” (p.3). Así, la experiencia de los profesores al evaluar la práctica docente en trabajo colaborativo con sus pares en un espacio como la CoP, aportará elementos para sustentar un juicio crítico de su práctica docente ya que “la formación del profesor debe incorporar la reflexión y la crítica” (Secretaría de Educación Pública, 2011c, p.31).

El juicio crítico es esencial para todo acto de construcción; y todos los actos de construcción están abiertos a la evaluación crítica, como lo señaló Tilestón, (citado por Santaella, 2008) creamos y evaluamos; evaluamos lo que creamos; evaluamos conforme creamos, es decir al mismo tiempo, pensamos crítica y

creativamente. Además, planteó Tilestón, que el pensamiento crítico implica dar significado a las situaciones, así como a la evaluación del razonamiento de los demás. Permite dominar sistemas, ser más auto-introspectivo, analizar y evaluar ideas de modo efectivo y alcanzar mayor control del auto-aprendizaje.

Sin embargo, un juicio crítico producido desde lo individual corre el riesgo de estar desligado de la percepción del colectivo escolar. Hay proyectos y situaciones exitosas en las instituciones pero al no ser involucrados los miembros poco se aprendió de la experiencia, aquí radica la importancia de socializar el conocimiento, de reflexionar, del aprendizaje entre pares, de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) aportada por Vigotsky. Al respecto, Patiño (citado por Secretaría de Educación Pública, 2011c), señaló que el pensamiento crítico trata de promover el hábito de cuestionarse y proponer alternativas de solución diferentes por lo que este pensamiento se asocia con la capacidad creativa.

De allí que, es preciso brindar permanentemente a los profesores, espacios que permitan la reflexión de la práctica docente, y la construcción de motores de reflexión (Perrenoud, 2004) en los que aprendan a formularse preguntas, a analizar situaciones concretas en espacios colectivos con sus pares; por ejemplo, sugerir que expliciten cómo enfrentan un problema, una crisis, se autoevalúen, rindan cuentas a terceros, debatan sobre un fracaso, sobre cómo luchar contra la rutina. Con esa experiencia, poco a poco pueden ir aprendiendo a distanciarse de sus propias prácticas y estarán en capacidad de analizar actitudes, hábitos, sentimientos, saberes, representaciones que facilitan o frenan su desempeño cotidiano

(Perrenoud, 2007a) y con ello estar en capacidad de mejorar y transformar sus prácticas docentes.

En ese sentido, propiciar la reflexión crítica en un proceso de construcción colaborativa de aprendizaje significativo sobre la práctica docente, puede constituirse en una estrategia pertinente para la mejora de esa práctica. Mejora que consiste en un proceso de cambio permanente libremente asumido por los profesores participantes, basado en su pensamiento crítico y creativo, ya que el profesor dentro de este proceso observa, valora, dialoga y reflexiona sobre su propia práctica y la de otros, con la finalidad de identificar áreas de oportunidad, delinear metas, diseñar estrategias individuales y colectivas para la mejora de la práctica docente como producto de la evaluación de la misma.

Capítulo 3. Metodología

En el presente capítulo se aborda el proceso seguido en la investigación, los sujetos participantes y los instrumentos que se utilizaron para recoger datos que dieran cuenta de la situación estudiada.

En el proyecto de investigación se utilizó el enfoque de investigación cualitativa en el que, como señaló Creswell (2011), el investigador pretende interpretar la realidad pero no lo puede hacer separado de su propia experiencia, contexto y preconcepciones. La metodología que se utilizó fue de estudio de caso, el cual requirió una descripción detallada del escenario e individuos participantes, seguida de un análisis de datos por temas o situaciones. Stake (2006) consideró que una de las ventajas de este método es que permite el estudio de la particularidad mediante la interacción de los contextos, lo cual permite entender su complejidad.

El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales, fue definido por Yin (2003) como la investigación empírica de un fenómeno contemporáneo tomado en su contexto. Así mismo afirmó Eisenhardt (citado por Martínez, 2006), que es una estrategia conveniente para comprender la dinámica que se presenta en contextos específicos. Esta metodología se ha utilizado en áreas como: derecho, ética, medicina, psicología, sociología y educación con frecuencia en la formación docente.

Este estudio se desarrolló durante un período escolar en una escuela primaria urbana en la que la investigadora tiene laborando catorce años, de los cuales doce han sido como docente frente a grupo y actualmente se desempeña como auxiliar de dirección. Los sujetos de estudio fueron los diecisiete profesores de la institución que

tienen la responsabilidad de atender a un grupo de estudiantes y que participan en las reuniones mensuales del Consejo Técnico, autorizadas dentro del horario escolar.

Se utilizó la CoP como estrategia de intervención para propiciar que los profesores participaran en la evaluación de la práctica docente a partir de procesos de auto-evaluación, la co-evaluación y hetero-evaluación. La CoP se utilizó con la finalidad de contribuir a la creación de una cultura escolar en la que la evaluación fuera vista como medio para la mejora, la cual contribuye a la transformación de la práctica docente. En su conformación se consideró lo que afirmó Ramírez (2010) que las estrategias transformacionales dependen de la persuasión, idealismo, entusiasmo intelectual motivados por los valores y de una meta compartida.

Con la implementación de la CoP se pretendió lograr la trasmisión de expectativas comunes de alto rendimiento y la construcción de modelos apropiados para la evaluación de la práctica docente, lo cual implicó esfuerzos y voluntad de los participantes bajo la consideración del gran potencial que, señaló Leithwood (1994), tiene este tipo de estrategias transformacionales pues poseen la capacidad de motivar especialmente cuando la organización enfrenta grandes cambios.

Según Herman, Aschbacher y Winters (citados por Ramírez, 2010) la evaluación es un proceso que facilita la toma de decisiones. Ese proceso fue definido por Meherns y Lehman (citados por Ramírez, 2010) como proceso de delinear, obtener y proporcionar información útil para juzgar las posibles alternativas de decisión. Por su parte Tenbrik (citado por Secretaría de Educación Pública, 2008b) afirmó que es “el proceso de obtener información y usarla para formar juicios de valor

que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (p. 20). Por ello se consideró necesario responder a las preguntas ¿cómo se está desarrollando la evaluación? y ¿cómo se puede utilizar la evaluación para mejorar? En esta investigación se utilizó un cuadernillo de evaluación de la práctica docente por estándares para que los propios profesores se evaluaran, permitiendo seguir el proceso de evaluación que Rodríguez (citado por Ramírez, 2010) propuso y que permite valorar y tomar decisiones oportunas, y a la vez informar resultados para la realización de mejoras.

Procedimiento Metodológico

El proyecto de investigación se realizó en dos etapas: diagnóstico e intervención. Los resultados de la primera etapa permitieron fundamentar una propuesta que se desarrolló en la etapa de intervención.

Etapas de Diagnóstico

El diagnóstico se realizó con el propósito de analizar la reflexión que los profesores hacían de su quehacer docente e identificar la disposición que tienen para trabajar en Comunidades de Práctica.

Para elaborar el instrumento que permitiera obtener información, se identificaron los conceptos claves: trabajo colaborativo, evaluación, evaluación de la práctica docente, evaluación por estándares, los cuales se constituyeron en constructos (ver Apéndice A). Se definieron con la colaboración de tres investigadores y se procedió a elaborar un cuestionario que también se validó (ver Apéndice B). Una vez obtenidas las sugerencias y observaciones de los investigadores se reconstruyó el cuestionario y se envió a tres investigadores diferentes (ver Apéndice C).

La definición de constructos y la selección de profesores que participarían en la investigación son necesarias para diseñar los instrumentos de investigación en este caso los destinatarios de los cuestionarios son directivos y profesores frente a grupo, antes de aplicar los cuestionarios diseñados se validaron con la revisión realizada por dos investigadores (ver Apéndices D y E). Con sus aportaciones se reconstruyeron los instrumentos y se enviaron nuevamente a validar por tres investigadores. Se tomó en cuenta las observaciones y análisis de las colaboraciones y se modificaron nuevamente para lograr que cada cuestión evaluara al menos un constructo.

Los cuestionarios definitivos (ver Apéndice F) se aplicaron a la directora del plantel y a los profesores frente a grupo, con la finalidad de estudiar los aspectos y espacios en los que reflexionan sobre su quehacer docente y así realizar un diagnóstico participativo de la situación actual a ese respecto en el plantel.

Etapas de Intervención

Durante la segunda etapa consistente en la intervención, se conformó una CoP en la que se estimuló a los profesores para que desarrollaran un proceso de evaluación de la práctica docente. En la CoP se emplearon y desarrollaron a la vez habilidades de pensamiento para aplicarlas en actividades cognitivas tendientes a desarrollar una cultura de evaluación, tales como: observar, analizar, reflexionar, opinar, inferir, evaluar y proponer soluciones a través de la práctica. En esta investigación no se pretendió identificar las habilidades de pensamiento porque no era el propósito del mismo y además, porque como señaló Montoya (citado por

Cenich y Santos, 2005) no se pueden identificar plenamente ya que cada una depende de otras.

La intervención se desarrolló en cuatro fases. En la primera se dio a conocer el proyecto a las autoridades con el propósito de conseguir su autorización para el desarrollo de las actividades, con lo que se estableció el compromiso para la intervención. Así mismo, se hizo la invitación al personal docente de la institución para participar en la CoP. En esa invitación se les dio a conocer los propósitos del proyecto y la forma de trabajo.

En la segunda fase se estableció el compromiso de participación de todos los profesores y en especial de los cuatro que voluntariamente serían video-grabados al desarrollar una clase con sus alumnos para ser visto y evaluado por el colectivo en la CoP. Los compromisos se establecieron por escrito, firmados por los participantes y autoridades.

En una tercera fase se realizó la evaluación de cuatro clases dentro del aula con la participación de tres participantes por clase evaluada, quienes desempeñaron los roles de auto-evaluador, co-evaluador o hetero-evaluador según la función que desempeñaban en ese momento en la escuela o supervisión escolar: a) auto-evaluador el docente de grupo que evaluó su propia práctica docente, b) co-evaluador un docente de grupo que evaluó la práctica docente de su compañero y c) hetero-evaluador un profesor de Apoyo Técnico Pedagógico (ATP), el director o el supervisor.

Esta tercera fase se realizó en tres momentos: a) el primer momento cuando en el aula el profesor desarrollaba su clase, los otros evaluadores observaban,

registraban su notas en el instrumento de evaluación y el investigador registraba en video la clase de una hora de duración, b) en un segundo momento el auto-evaluador revisó el video de su propia clase y asentó sus notas en el instrumento de evaluación y c) en un tercer momento el grupo, que para distinguirlo de la CoP se denominó grupo pequeño de evaluadores, se reunió a discutir sus resultados de evaluación e hicieron sugerencias para la mejora de la práctica docente que el autoevaluado podría considerar para la elaboración de su plan de mejora. Todos los evaluadores utilizaron como instrumento un cuadernillo de estándares de evaluación de la práctica docente (ver Apéndice G) y emitieron la valoración en la guía para el registro del proceso de evaluación (ver Apéndice H).

En una cuarta fase se conformó la CoP en la que se analizó el proceso de evaluación de la práctica docente de tres profesores con el cuadernillo de estándares de evaluación y la contrastaron con su práctica docente. En esta fase se propició la generación de un interés común; se involucraron en el análisis y reflexión sobre la evaluación para proponer plan de mejora al compañero evaluado.

Esta cuarta fase se desarrolló en tres sesiones mensuales consecutivas de CoP en las que se analizaron y evaluaron tres de las clases video-grabadas; una cuarta clase ya evaluada en pequeño grupo no se evaluó en CoP, debido a limitaciones institucionales para realizar otra reunión colectiva. Allí, todos los participantes, al igual que lo había realizado el grupo pequeño de evaluadores, registraron el cuadernillo de estándares de evaluación de la práctica docente y emitieron la valoración en la guía para el registro del proceso de evaluación (ver Apéndice H). Al inicio de cada sesión se presentaron los resultados de la evaluación

realizada por los tres evaluadores del grupo pequeño, se analizaron y discutieron los resultados de la evaluación atendiendo al instrumento de evaluación con estándares de desempeño docente en el aula (ver Apéndice G), se hicieron comentarios y propuestas de mejora de la práctica docente evaluada y en algunas ocasiones de la práctica docente de los participantes en la CoP.

Al término de la cuarta evaluación en CoP se entrevistó a los profesores evaluados para dar seguimiento al Plan de Mejora de las prácticas evaluadas (ver Apéndice I).

El investigador registró el proceso de intervención también en el diario de campo, con base en una guía en la que se consideraron básicamente los aspectos de percepción de los evaluadores y/o aportes que hacen sobre la evaluación de la práctica docente. Otros aspectos que fueron registrados y observados fueron: a) las relaciones entre los participantes, b) el ambiente entre colegas al participar en las diferentes etapas de la intervención y c) la disposición de los profesores en los diferentes momentos que se vivieron durante la realización de la investigación; momentos muy particulares derivados del cambio de director que influyeron en la disposición de los participantes en las sesiones de CoP.

Sujetos

En el estudio participaron 20 sujetos; 17 profesores de grupo, una profesora bibliotecaria, dos directoras ya que al jubilarse la directora se nombró otra, de manera eventual se incorporaron en la primera sesión de CoP: dos profesores de la Unidad de Apoyo a la Escuela Regular (ATP), un profesor de Educación Física y dos profesores del Programa del Idioma de Inglés, quienes por razones laborales no

participaron en todas las sesiones de CoP. La participación de los sujetos fue voluntaria, pues, aunque se desarrolló en un espacio institucional en el que por compromiso laboral tienen que asistir los integrantes de la planta del personal de la escuela, fueron consultados respecto al desarrollo de las actividades del proyecto y todos aceptaron (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Participación en la evaluación de la práctica docente en pequeño grupo

Clase evaluada/auto-evaluador (autoE)	Co-evaluador (CoE)	Hetero-evaluador (HeteroE)	Años de servicio educativo		
			AutoE	CoE	HeteroE
Profesor G. 5° 12*	Profesor G.	Director 1	3	29	40
Español: Los poemas	6° 16				
Profesor G 3° 8	Profesor G.	ATP	3	31	25
Español: La noticia	3° 9				
Profesor G 1° 1	Profesor G.	Auxiliar de	3	20	28
Español: Los anuncios	2° 4	Dirección			
Profesor G 1° 2	Profesor G.	ATP	3	2	25
Exploración de las	1° 3				
Ciencias Nat. y Soc.					
Historia de la vida y familia					

* Se usó una clave para identificar los grupos. G significa grupo, 1° a 6° el grado escolar y 1 a 16 la identificación progresiva oficial del grupo.

Los profesores que participaron de manera voluntaria y entusiasta para autoevaluar y que se evaluara su práctica docente, tenían una antigüedad en el servicio docente de tres años y en la escuela de estudio entre uno a tres años.

Respecto a esto Perrenoud (2007b) señaló que la condición de principiantes contribuye a manifestar disposición, a buscar explicaciones y ayuda así como a tener una apertura hacia la reflexión. Ellos colaboraron con amplia disposición durante todo el proceso que incluyó: a) preparar sesión de clase, b) puesta en práctica de la clase, c) elaboración de plan de mejora y d) evaluación en los diferentes momentos.

Los profesores que colaboraron como co-evaluadores fueron seleccionados de tal manera que pertenecieran al mismo ciclo escolar: 1er. ciclo, primero y segundo grado; 2º ciclo, tercero y cuarto-grado; 3er ciclo, quinto y sexto grado. Los hetero-evaluadores fueron quienes tenían la función de: director, asesor técnico pedagógico (ATP) de la zona escolar o auxiliar de dirección. La directora solo participó en la primera evaluación de clase porque enseguida se jubiló y fue sustituida por otra directora que no participó en la evaluación. La ATP, quien contaba con una antigüedad en el servicio de más de veinte años, participó en la evaluación de dos clases. La auxiliar de la dirección, que contaba también con más de veinte años de servicio educativo, evaluó una clase (ver Tabla 1). Los demás profesores que conformaron la CoP participaron analizando y reflexionando sobre la práctica observada y los estándares de evaluación al atender al conductor del proceso y a los comentarios que hacían el profesor evaluado, co-evaluadores y hetero-evaluadores que participaron en el análisis de pequeño grupo.

Si bien, las condiciones de trabajo institucional permitieron que se desarrollara el trabajo de campo del proyecto, la participación de los convocados a las reuniones de Consejo Técnico, donde se desarrollaron las CoP, no fue constante, aunque la

mayor parte del tiempo si (ver Tabla 2); algunos no asistieron en alguna de las sesiones colectivas o no asistieron todo el tiempo de la sesión.

También se efectuó un cambio de directora de la escuela en el transcurso del ciclo escolar, lo que provocó una asistencia diferenciada del directivo escolar; se tuvo la participación de la directora saliente en una sesión de CoP y una parte de las otras dos sesiones la participación de la directora entrante, quien se ocupó en ese tiempo de atender asuntos que en forma urgente le demandó su nueva responsabilidad.

Tabla 2.

Participación en la evaluación de la práctica docente en la CoP

Clase evaluada	Comunidad de Práctica realizada	% Participación en CoP
G. 5° 12 Español: Los poemas	Si	88.8
G 3° 8* Español: La noticia	Si	83.33
G 1° 1* Español: Los anuncios	Si	73.68
G 1° 2* Exploración de las Ciencias Nat. y Soc.: Historia de la vida y familia	No	No

* Se usó una clave para identificar los grupos. G significa grupo, 1° a 6° el grado escolar y 1 a 16 la identificación progresiva oficial del grupo

Instrumentos

Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos considerando los aspectos identificados por Miles y Huberman (1994) que son: a) escenario, b)

actores o sujetos, c) eventos o situaciones específicas en donde serán observados y d) proceso o evolución de los eventos generados por los sujetos dentro del escenario. Se utilizaron métodos de recolección de datos: a) encuesta y b) observación (Creswell, 2007).

Encuesta

La encuesta es una estrategia de recogida de datos (Merriam, 1998; y Creswell, 2011). En esta estrategia se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: a) cuestionario y b) entrevista.

1. El cuestionario es una técnica de recogida de datos que sirve para explorar ideas generales sobre algún aspecto de la realidad sondeando opiniones de lo que se piensa acerca de lo que se está investigando y se caracteriza por la ausencia del encuestador (Rodríguez, Gil y García, 1999). Se aplicó en la etapa diagnóstica al directivo y profesores para conocer cómo concebían a la evaluación y la forma de trabajo que utilizaban para interactuar entre ellos al participar en reuniones de profesores para discutir sobre temas relacionados sobre evaluación.

2. La entrevista es una técnica en la que una persona solicita información de otra persona o de un grupo, de manera verbal que implica interacción cara a cara de los participantes (Rodríguez, Gil y García, 1999). Se utilizó la técnica de entrevista en profundidad a algunos profesores para lograr obtener la mayor información posible. Spradley (citado por Rodríguez, Gil y García 1999) afirmó que la entrevista a profundidad es una conversación libre en las que el investigador introduce poco a poco nuevos elementos que ayudan al informante a situarse en el tema que interesa al investigador y de esa forma pueda proporcionar la información que se requiere. La

entrevista a profundidad tiene un propósito explícito, se presentan explicaciones al entrevistado sobre la finalidad y el estudio que se pretende realizar y se le formulan cuestiones. Se establece previamente además, un ambiente de confianza y entendimiento mutuo entre entrevistado y entrevistador para lo que es conveniente informar al entrevistado que la información que proporcione será confidencial y guardará anonimato.

En la presente investigación se realizaron entrevistas a los participantes con el propósito de conocer su percepción del trabajo realizado en la CoP y el impacto que la participación tuvo en el desarrollo de la evaluación de la práctica docente con el uso de estándares. Se aplicó una vez desarrollada la evaluación de la práctica docente en pequeños grupos y en CoP.

Las entrevistas que se utilizaron en el proyecto fueron abiertas y de una duración aproximada de 15 minutos (ver Apéndice I). Se realizaron a los cuatro profesores evaluados y a los profesores participantes en la CoP que aceptaron colaborar de forma voluntaria. Las preguntas de la entrevista fueron opinión/valor según la clasificación elaborada por Patton (citado por Rodríguez, Gil y García 1999). Las preguntas de opinión se plantean al entrevistado para conocer el modo en que valoran determinadas situaciones e indican lo que piensan las personas sobre sus intenciones, metas, deseos y valores.

Para registrar con fidelidad todas las interacciones durante el desarrollo de la entrevista se utilizó la grabación de voz ya que permite atender con mayor atención a la información que brinda el entrevistado y por lo tanto facilita la dinámica de la actividad. Se siguió la recomendación planteada por Ives (citado por Rodríguez, Gil y

García, 1999) de preparar con anticipación las condiciones de desarrollo de la entrevista y el equipo que se utilizará. Para ello, se solicitó la autorización del entrevistado para ser grabado; además se revisó: a) el funcionamiento del equipo, b) la fuente de alimentación, c) la capacidad de la grabación de al menos 60 minutos, d) la ubicación del equipo y e) la elección del lugar que permitiera realizar la entrevista en condiciones de tranquilidad y libre de interrupciones.

Observación

La observación según Rodríguez, Gil y García (1999) es un procedimiento para recolección de datos que permite obtener información de una situación tal y como se produce. Lo describen como un proceso deliberado y sistemático que está orientado por una pregunta, propósito o situación problemática que a su vez determina los aspectos a observar, este procedimiento permite formar una representación de la realidad de la situación a observar por el investigador.

Cuando el investigador desempeña el papel de observador y participante la información que se obtiene es más completa ya que puede acercarse a las personas, comunidad estudiada o situación, de esta manera el investigador tendrá la posibilidad de obtener percepciones complejas de la realidad. Al respecto Rodríguez, Gil y García (1999) afirmaron que la observación participante favorece un acercamiento del investigador a las experiencias en tiempo real que viven las personas e instituciones. El participante-investigador según Creswell (2011) tiene la ventaja de que cuenta con la experiencia de primera mano, puede guardar la información de las interacciones, de cómo van sucediendo los eventos y algunos aspectos inusuales que también pueden ser reportados así mismo se pueden

analizar situaciones que para los participantes puede resultar incómodo discutir en una entrevista.

Evertson y Green (1986) identificaron cuatro sistemas de observación entre los que se encuentran los a) descriptivos, b) narrativos y c) tecnológicos, los cuales fueron utilizados en la presente investigación.

1. Los sistemas descriptivos son abiertos, se registran conductas, acontecimientos o procesos concretos, el registro de lo observado se realiza tradicionalmente en notas de campo que son útiles para recordar la observación de tal manera que facilite el estudio o reflexión sobre el problema para lo que se auxilia de videograbaciones o grabaciones de audio y de una guía de observación para tener presente la prioridad en la observación. En la investigación las notas de campo se plasmaron en el registro de observación (ver Apéndice J) el cual se constituyó de título, período de observación, hora, lugar, diagrama del escenario descripción de hechos e interpretación del investigador.

2. Los sistemas narrativos permiten realizar la descripción detallada del acontecimiento a observar en el cual se recogen tanto segmentos específicos de las prácticas o conductas como todo el proceso, en la investigación se utilizará el diario de campo (ver Apéndice K) en el que se señalan las particularidades del contexto como la subjetividad del observador. Es un instrumento reflexivo de análisis, es decir el investigador imprime su perspectiva, sus pensamientos y sentimientos que se ha generado en el proceso. Ander Egg (citado por Rodríguez, 1999) enuncia que “los hechos se captan tal como se van presentando, sin preparación” (p. 163). En cuanto al momento del registro se puede realizar en el instante o posteriormente.

3. Los sistemas tecnológicos son abiertos y adaptables a otros sistemas de observación, con su uso los momentos de la observación quedan registrados de manera permanente, permiten con esto una continua revisión de los hechos. Con el tipo de registro que proporciona la tecnología el observador puede trabajar sistemáticamente y acceder a la información cuando lo requiera.

La videograbación, como sistema tecnológico, provee la oportunidad a los participantes de verse a sí mismos y compartir directamente la realidad de la cual se obtendrán datos de cómo realiza la evaluación el docente, en qué momento y qué instrumentos utiliza. El registro de observación grabado en video, que se utilizó en esta investigación, proporcionó la oportunidad a los participantes de verse a sí mismos y compartir directamente la realidad de su participación.

Los instrumentos de observación utilizados en esta investigación fueron: a) diario de campo (ver Apéndice K) y b) el registro de observación en video y registro de observación en audio (ver Apéndice L).

La observación en esta investigación se realizó dentro del desarrollo de las reuniones de evaluación de pequeño grupo conformados por auto-evaluador, co-evaluador y hetero-evaluador, con el registro de observación en audio. Así mismo, se utilizó para registrar las observaciones de las reuniones de CoP, con el registro de observación en video, para obtener datos de: a) la evaluación con estándares que desarrollaron los participantes, b) la forma cómo se incorporaron los participantes a la dinámica de trabajo de la CoP, c) su percepción respecto a la evaluación de la práctica docente con estándares y d) las repercusiones de la participación en la CoP en sus concepciones acerca de la evaluación de la práctica docente.

Procedimiento de Análisis

Como señaló Creswell (2011) el estudio de caso requiere de una descripción detallada del escenario o de los individuos para después analizar los datos por temas o situaciones. Además, para obtener datos que permitan comprender la realidad analizada, se requiere usar diferentes instrumentos en el proceso de investigación. Los datos obtenidos en esos instrumentos se deberán tomar múltiples puntos de referencia para identificar una situación (Everton y Green, 1997). En la presente investigación se consideró la triangulación de múltiples fuentes de datos, ubicada dentro de la triangulación metodológica planteada por Pérez Serrano (1999), con los datos obtenidos a través de: a) cuestionarios, b) los registros de observación de las sesiones del equipo de evaluadores, c) los registros de observación video-grabados y de las reuniones de CoP y registros audio-grabados de las sesiones de pequeño grupo, d) las entrevistas y e) el diario de campo.

En ese proceso de análisis de información y consecuente triangulación, se construyeron categorías a partir de los pasos que planteó Creswell (2011), los cuales consisten en: a) organizar y preparar los datos recogidos con los instrumentos, lo que implica la transcripción de la información, b) leer toda la información reflexionando para obtener una idea general, c) codificar los datos, proceso en el cual, como explicaron Rossman y Rallis (citados por Creswell, 2011) consiste en segmentar la información para darle un significado; este proceso se realizó con el apoyo del Software Qualrus para análisis de datos cualitativos, d) categorización para generar la definición, e) realizar una narración transfiriendo al texto la categoría, su descripción y análisis, para concluir con f) interpretación de datos.

Durante ese proceso se construyeron las categorías: a) clima educativo en CoP, b) disponibilidad de participación docente, c) práctica reflexiva, d) reflexión compartida, e) aportes para la mejora y f) transformación de la práctica; las cuales permitieron describir los resultados de la intervención en el proyecto de investigación.

Aspectos Éticos

Los instrumentos utilizados fueron resguardados por el investigador y una vez que cumplan con su objetivo de análisis y de presentación de resultados, serán destruidas al término de la investigación para evitar el manejo inadecuado de la información por otros sujetos. Además, en una reunión programada al final del proyecto se dio a conocer los resultados obtenidos a los participantes en la CoP de la institución donde se realizó la investigación.

Para cuidar el anonimato de los informantes se construyó un código de identificación en el que se utilizaron letras y números; el primer segmento letra del código que corresponde al nombre del instrumento, el segundo segmento se refiere al rol del sujeto o los sujetos y el tercer segmento corresponde al número ordinal asignado al sujeto de análisis. Los códigos quedaron de la siguiente forma:

C. DI - Cuestionario diagnóstico de directivo

C. DO - Cuestionario diagnóstico de docente

D.CP.1 - Diario de campo CoP1

D.CP.2 - Diario de campo CoP2

D.CP.3 - Diario de campo CoP3

RO.CP.1 - Registro de observación CoP1

RO.CP.2 - Registro de observación CoP2

RO.CP. 3 - Registro de observación CoP3

RVE.CP.1 - Evaluación CoP1 videograbación

RVE.CP.2 - Evaluación CoP2 videograbación

RVE.CP.3 - Evaluación CoP3 videograbación

RAE.PG.1 - Evaluación en pequeño grupo1 audio-grabación

RAE.PG.2 - Evaluación en pequeño grupo 2 audio-grabación

RAE.PG.3 - Evaluación en pequeño grupo 3 audio-grabación

E.D.1 - Entrevista a docente 1

E.D.2 - Entrevista a docente 2

E.D.3 - Entrevista a docente 3

E.D.4 - Entrevista a docente 4

E.D.C - Entrevista docente co-evaluador

E.D.H - Entrevista docente hetero-evaluador

E.DD - Entrevista directivo

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se abordan los resultados del diagnóstico institucional realizado a través de la aplicación de cuestionario a los diecisiete profesores frente a grupo y director del plantel así como los resultados de la fase de intervención en la que se realizó la evaluación de la práctica docente de cuatro profesores. Se presentan primeramente los resultados del diagnóstico en la que se describen aspectos identificados respecto a: a) espacios para el desarrollo del trabajo colaborativo, b) experiencias de trabajo colaborativo, c) disponibilidad para realizar trabajo colaborativo en CoP, así como d) formas y proceso en el desarrollo de la evaluación. Posteriormente se presentan los resultados de la etapa de intervención a través de las categorías: a) clima educativo en la CoP, b) disponibilidad de participación docente, c) práctica reflexiva, d) reflexión compartida, e) aportes para la mejora y f) transformación de la práctica.

Resultados del Diagnóstico

En la encuesta aplicada a directivo y diecisiete profesores coincidieron en señalar que se trabaja de manera cooperativa entre los profesores que atienden el mismo grado escolar. El directivo organiza el plantel para dar espacios en los que los profesores puedan intercambiar trabajos, dudas o planear actividades para la división del trabajo de evaluación; estas acciones son periódicas pero no existe seguimiento de los acuerdos a los que llegan los profesores, ya que cada grado actualmente es autónomo en sus decisiones, y al no existir seguimiento, tampoco se puede confirmar que sea unificada la planeación de la evaluación, presentándose diferencias sustanciales entre los grupos del mismo grado.

Respecto a experiencias de trabajo colaborativo en la institución, trece profesores (76.47%) señalaron que han participado en reuniones de trabajo colegiado con sus compañeros de escuela, en donde se ha discutido el uso de estrategias e instrumentos para evaluar y en las cuales se han compartido experiencias en las que se les ha dado la libertad de elegir formas de evaluar y se han adquirido conocimientos de quien expone, sin existir espacio para el análisis y reflexión acerca del contenido de la exposición. Catorce profesores (82%) expresaron que comparten con sus compañeros que imparten el mismo grado algunos materiales, planeaciones, criterios para evaluar a sus alumnos y exámenes escritos que incluyen reactivos semejantes a los utilizados en la Evaluación Nacional de Logro Académico (ENLACE) los cuales son diferentes en cada grado y en cada momento de evaluación.

En cuanto a la disposición para participar colaborativamente en una CoP, con la finalidad de evaluar la práctica docente de algunos profesores y al mismo tiempo auto-evaluar la suya propia, la totalidad de los profesores estuvieron de acuerdo.

En relación a los medios tecnológicos que han utilizado los profesores para compartir con sus compañeros de escuela experiencias y reflexiones sobre las estrategias e instrumentos de evaluación de los aprendizajes de sus alumnos, solo siete de los diecisiete (41.1%) respondieron que utilizaban la computadora con esta finalidad. Los profesores también manifestaron que para desarrollar la planeación de la evaluación de los aprendizajes de sus alumno, recurrían a documentos oficiales como planes y programas, libros del maestro, ficheros y materiales del diplomado de la RIEB.

De los profesores encuestados, quince (88%) señalaron que establecen previamente criterios de valor y los aplican para evaluar el logro de los aprendizajes esperados de sus alumnos desde lo conceptual, procedimental y actitudinal. Sin embargo, esta información no fue coincidente con la manifestación de que lo que tomaban en cuenta era: a) que el cuaderno de trabajo estuviera completo con buena letra y con imágenes referentes al tema, esto es relativo, según la apreciación de cada profesor, b) que cumplieran con la tarea aunque no especificaron que estuviera en tiempo y forma, c) que participaran en clase aunque no señalaron que consideran que en esa participación demostraran alguna competencia esperada y d) que resolvieran un examen escrito en el que se incluían respuestas memorísticas y no tomaban en cuenta lo procedimental; este examen tenía una ponderación de 70% del valor total. Los criterios mencionados son establecidos de manera unificada en todo el plantel, pero si bien son producto de acuerdos tomados en conjunto, no existe una evidencia que demuestre que los profesores los aplican consistentemente.

En cuanto a la evaluación de la práctica docente manifestaron que solo los profesores que participan en carrera magisterial son evaluados; los que si participan aclararon que realizan una auto-evaluación que repercute en el factor de Desempeño Profesional; son acciones cotidianas que se realizan en el desempeño de sus funciones como planeación, desarrollo del proceso educativo, participación en el funcionamiento de la escuela y participación en la interacción escuela-comunidad. Pero aclararon que solo es un procedimiento administrativo con la finalidad de reunir puntaje para su evaluación global. Así mismo, la totalidad de los profesores

expresaron desconocer la existencia de estándares para evaluar su práctica docente así como su utilidad.

Resultados de la Intervención

Los resultados de la intervención que se presentan surgieron del análisis de los datos con los que se estructuraron las categorías a) clima educativo en la CoP, b) disponibilidad de participación docente, c) práctica reflexiva, d) reflexión compartida, d) aportes para la mejora y e) transformación de la práctica.

Clima Educativo en la Comunidad de Práctica

Este clima educativo en la CoP se observó en la interacción de los sujetos en el proceso de evaluación de la práctica docente. Se entiende por clima educativo, lo señalado por Cornejo y Redondo (2001), como un espacio determinado por todos aquellos factores físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución, el cual al ser el espacio en el que dan las interacciones entre los sujetos participantes, otorgan un estilo característico a la institución educativa y por ende al trabajo colaborativo desarrollado en la CoP durante el proceso de evaluación de la práctica docente.

En ese sentido, el clima en la CoP no surge desde la individualidad, sino que se conforma a partir de las percepciones de los sujetos participantes en ese ambiente colectivo, sobre las relaciones interpersonales que establecen entre ellos (Cornejo y Redondo, 2001). Esto es condición fundamental para lograr el éxito de los propósitos de un equipo en el que se genere un ambiente adecuado que permite la realización de tareas de organización y enfrentar otros retos (Secretaría de Educación Pública, 2010c, p.96). De allí que este ambiente requiere, para ser

productivo, un clima propicio para el intercambio de opiniones, experiencias, reflexiones que permita llegar a aprendizajes significativos y llegar a acuerdos; un clima social positivo que le proporcione satisfacción en su tarea de enseñar, favorezca su desarrollo personal y posibilite el desarrollo de una protección frente al desgaste profesional. Pues, como señalaron Arón y Milicic (2000), cuando se desarrolla un clima social insatisfactorio, se produce un desgaste profesional entre los profesores que puede llegar a ser muy fuerte y llevar al agotamiento docente con resultados muy negativos, entre ellos: a) sentirse agotado física y emocionalmente, b) muy tensionado y c) irritable y pesimista.

En esta categoría se identificaron relaciones positivas de respeto, confianza y compromiso. También se identificaron relaciones negativas promovidas por la apatía de algunos profesores, situación que repercutió en el clima educativo en CoP ya que propició el desarrollo de tensión a las relaciones, lo que inhibió la libertad para con espontaneidad aportar ideas y reflexiones en algunos momentos de la evaluación en CoP.

El respeto y la confianza estuvieron presentes en todas las actividades de la estrategia implementada. Se identificaron cuando los profesores expresaron sus diferentes puntos de vista ante una misma situación; se escucharon unos a otros, reconocieron las fortalezas de los profesores evaluados y opinaron sobre cómo superar las debilidades. Un ejemplo de respeto y confianza en el ambiente de la CoP quedó de manifiesto cuando se expresaron las valoraciones y su justificación respecto a preguntas abiertas en el que el co-evaluador otorgó dos de cinco puntos, que era el máximo, y argumentó para su decisión que la mayoría de las preguntas

planteadas por el profesor a sus alumnos fueron cerradas. Esta puntuación difirió un poco de la que otorgó el hetero-evaluador quien valoró ese aspecto tres puntos, porque argumentó, que el tema y las preguntas estaban planteados con respuestas establecidas y expresó:

pudiste hacer como hace rato ¿Algunos conocen poemas? ¿Cuáles? y no es respuesta única, que no esperes respuesta memorística. Otra manera de llevarlos es preguntar: ¿Ustedes que piensan? ¿Qué sentiste?

Y la profesora evaluada dijo: “Yo también tres, la mayoría eran cerradas” (RAE.PG.1).

Además, en opinión de los profesores, expresadas en las entrevistas que se realizaron para conocer su opinión sobre la experiencia de trabajar colaborativamente para evaluar la práctica docente también se expresó eso. Uno de los profesores expresó “el hacerlo en colectivo permitió un análisis respetuoso y se propició el diálogo sobre lo que ven, lo que hacen en sus aulas” (E.DD).

El respeto manifestado en el proceso fue fundamental para mantener un buen ambiente en la CoP, pues permitió un intercambio armonioso entre los participantes. Esto fue reconocido por los participantes, tal y como lo manifestó una profesora quien señaló que los profesores externaron sus opiniones con respeto y confianza y planteó que “se hacen críticas constructivas y yo creo que eso es lo más importante para mantener la armonía del trabajo” (E.D.3).

El compromiso se identificó cuando los profesores de manera voluntaria aceptaron participar en el proceso de evaluación y respondieron positivamente a todo lo que esto implicó. Los profesores asumieron el compromiso de participar, ya

que, como lo demostraron Hamada y Scout (citados por Cenich y Santos, 2005), a través del trabajo colaborativo se logra un compromiso grupal e individual en la construcción del conocimiento.

Ese compromiso se evidenció durante el proceso de la puesta en marcha del proyecto, ya que hubo gran aceptación por parte de todos los participantes profesores de grupo y directivos, mismos que se involucraron de manera muy positiva para facilitar la realización de la etapa de recogida de datos y evaluación de la práctica docente de los profesores que voluntariamente decidieron ser evaluados.

El compromiso de la directora y profesores fue evidente ya que en la realización de la primera CoP la directora estuvo presente durante toda la sesión, participó y propició que otros profesores también lo hicieran, dando opiniones sin que propiciara ningún tipo de presión, por el contrario, hubo una interacción muy cómoda (D.CP.1).

Así mismo, se confirmó la existencia de ambiente de respeto y compromiso cuando una profesora afirmó que “la mayoría de los docentes actuó de manera responsable y parece que hubo compromiso” (E.D.1).

Con todo ello, se puede afirmar que propiciar y promover un clima educativo de respeto, confianza y compromiso en las interacciones de los integrantes de una institución, tal y como se produjo en la CoP, es esencial para que los profesores manifiesten sus reflexiones, intercambien ideas, escuchen a otros, aprendan de y con otros, desplazando ambientes tensos y pesimistas que inhiben el trabajo colaborativo.

Disponibilidad de Participación Docente

La disponibilidad corresponde a la actitud de los profesores para involucrarse en la actividad propuesta. La disponibilidad fue necesaria para lograr la presencia de interacciones entre los sujetos. A través de la disponibilidad se propició la interacción y con ella la participación de los profesores. La participación fue definida por Wenger (2002) como experiencia social de vivir en el mundo desde el punto de vista de la afiliación a comunidades sociales y de la intervención activa en empresas sociales. Un elemento básico del aprendizaje colaborativo es la interacción promotora, definida por Driscoll y Vergara (1997) como la interacción que los integrantes de un grupo mantienen para desarrollar y establecer relaciones interpersonales y estrategias para lograr un aprendizaje significativo.

La disponibilidad para la participación docente se detectó al observar las interacciones entre los profesores al construir significados mediante negociaciones. Un ejemplo de esta situación fueron los comentarios vertidos por algunos profesores (E.D.C., E.D.H., E.DD.) cuando exponían sobre el proceso de evaluación interno en el que lo que interesa es como se apoyan unos a otros para mejorar. Entre ellos cuando expresó un hetero-evaluador que se estaba viendo la aceptación del docente a ser observado; a lo que el investigador respondió que eso es un paso muy importante (RO.CP.1). Esto que señaló el hetero-evaluador se desarrolló al inicio de la intervención, en la primera sesión de CoP en la que las interacciones desarrolladas propiciaron que varios profesores aceptaran ser evaluados y otros plantearon la posibilidad de ser posteriormente evaluados. En esa misma sesión de CoP el profesor evaluado también dijo que:

el hecho de que las demás personas a lo mejor a veces por miedo de que van a estar sujetos a evaluación, pero el hecho de apoyar esto, es también bastante trabajo; el estar llenando, el estar apoyando, observando, leyendo, esto es bastante trabajo. Se agradece y todo lo que tengan para mejorar. A veces también uno se proyecta y se dice ¡ay! yo también lo hago. Me veo así, porque también son cuestiones que nos sirven a todos, no solamente al que está enfrente ya que veo mi error (RAE.PG.1).

También esto se confirma cuando un profesor señaló que

Se cuenta con la disponibilidad de todo el grupo docente no solamente en el pequeño grupo si no todos en el nivel escolar nos hemos mostrado dispuestos digo algunos fuimos los voluntarios a ser evaluados pero creo que todos nos involucramos en este proceso al momento de externar nuestros puntos de vista, al momento de hacer saber nuestras sugerencias, al momento de dar a conocer nuestras observaciones (E.D.3).

En estas participaciones se distingue una actitud dispuesta a colaborar en el proceso de evaluación, tanto como de los profesores evaluados como, de los otros al co-evaluar al compañero, expresar responsablemente opiniones y sugerencias sobre áreas de oportunidad del compañero y de él mismo. Otra opinión que aportó evidencia de la disposición para participar es la afirmación de que

Cuando vimos la disposición de los compañeros para participar, para ser videograbados, analizados y evaluados. Los demás tuvimos oportunidad de reflexionar acerca de nuestras debilidades y desde ese momento empezó el cambio para mejorar en lo individual y como escuela (E.DD).

En esta participación se distingue claramente que la disposición de algunos profesores para aportar su experiencia, motiva a otros a llevar lo analizado a su propia experiencia y recuperar aquello que aporte elementos para la mejora de su ejercicio profesional. Esto quedó más evidente cuando, posterior a la situación de evaluación los profesores solicitaron materiales de estándares de evaluación para revisar su propia práctica e hicieron reuniones informales para comentar sobre la experiencia y cómo mejorar su práctica docente. En algunos casos, en posteriores sesiones de CoP, los profesores expresaron los cambios realizados en algunas prácticas a partir de la evaluación realizada, esto fue evidente cuando al preguntarle a una profesora ¿Cómo ha transformado su práctica docente? respondió:

En la planeación de la evaluación, ya que como la tenía eran puras puntos o trabajos en equipo o del producto (aprendizajes esperados) no ponía lo que pretendía que alcanzaba lo que hice es incluir evaluación inicial, procesal y actitudinal. De esa manera estuve dividiendo el tipo de evaluación (E.D.1).

La disposición para participar en el proyecto en la etapa de recogida de datos y la realización de la primera CoP fue acogida y apoyada con entusiasmo. Allí se manifestó agrado por la estrategia utilizada para analizar, reflexionar y evaluar la práctica docente, lo que se expresó por la totalidad de los profesores y que fue avalado por la presencia del supervisor escolar y de quien fungía como directora en ese momento. Todos ellos participaron activamente, más la directora quien aportó diversas opiniones sobre la forma de planear y desarrollar la clase, durante la evaluación en pequeño grupo y la primera CoP.

Posterior a la realización de la primera CoP, la institución educativa se enfrentó a cambio de director, quien por su inserción a ese cargo tiempo después de realizada la planeación anual, era ajeno a las metas que se habían planteado y por consecuencia a la estrategia implementada.

Esta condición de inserción al cargo de director, por las mismas características académicas y políticas que genera este tipo de cambios, afectó el ambiente de trabajo al interior del plantel lo que tuvo impacto en la disposición para la participación a partir de la segunda CoP: a) la asistencia disminuyó ya que únicamente fueron convocados a la reunión los profesores frente a grupo, excluyendo al resto del personal que realiza funciones académicas pero que no tienen un grupo a su cargo (ver Apéndice M), b) por disposición de la directora se redujo notablemente el tiempo destinado a la evaluación de la práctica docente por lo que se redujo el tiempo de discusión en la segunda CoP (RO.CP.2), para la tercera se negoció con la autoridad inmediata y mediante la intervención del supervisor escolar, se logró la autorización de su realización, y con ello, la asignación del tiempo necesario. Una cuarta sesión de CoP que estaba programada no se desarrolló, c) las participaciones de los profesores en la discusiones fueron notablemente menores, aunque se logró que aportaran elementos a la evaluación de la práctica docente, d) el director no participó como lo hizo su antecesor, ya que solo estuvo unos cortos momentos en el aula, ya que estuvo atendiendo otros asuntos institucionales.

A este respecto De la Torre (1998) denominó factores restrictivos a los obstáculos, resistencias, rechazos y bloqueos a la innovación. Los obstáculos son resistencia pasiva, funcional e instrumental con elementos no reflexivos ni

planificados pero superables. Las resistencias son posturas activas y dirigidas a frenar la innovación debido a intereses personales, institucionales o gremiales. Los bloqueos intentan la paralización del cambio y provienen de órdenes superiores de origen político e ideológico.

Esta disminución de la aportación de los participantes se evidenció en la segunda sesión de la CoP, cuando el Asesor Técnico Pedagógico presentó una actitud diferente; en pequeño grupo fue muy colaborativo mientras en CoP solo participó en la primera sesión por atender diferentes asuntos institucionales solicitados por el director, precisamente en el tiempo en que se desarrolló la sesión. Sin embargo, las aportaciones que se hicieron durante la evaluación sobre la categoría de planeación; dosificar las actividades a realizar por clase, aclarar el propósito y especificar los mecanismos de evaluación a utilizar. Así mismo, en las categorías de ambiente de clase y gestión didáctica en cuanto a regular la cantidad de información y organización del grupo expresadas en el pequeño grupo, fueron muy enriquecedoras para la práctica docente del profesor evaluado, porque le ayudó a tener mayor claridad de la forma cómo desarrollaba esas actividades y beneficiarse con más elementos para la mejora de su práctica docente.

En la realización de la tercera CoP se favoreció la disposición para la participación de los profesores con la presencia del supervisor escolar y también con la de la directora del plantel, quien al inicio de la sesión de la CoP expresó que “agradecía a todos por realizar actividades en beneficio de la práctica docente de los profesores de la escuela” (D.CP.3). Esto quedó evidente, ya que hubo profesores muy participativos, otros que en la primera sesión participaron se mantuvieron

atentos pero no participaron, unos pocos estuvieron en otra actividad que invitaba a dejar de atender el proceso de evaluación de la sesión. Pero en general, los profesores se mantuvieron muy atentos a la realización de la estrategia por lo que no alteró la dinámica.

Estas condiciones presentadas, demuestran la importancia del involucramiento y disposición para la participación de los integrantes y particularmente de quienes son responsables de la gestión institucional. Al respecto Tedesco (2007) sostuvo que en un plantel educativo la dirección incide en todos los procesos, en la planificación, coordinación, supervisión y comportamiento del personal.

Establecer dinámicas de colaboración entre los miembros de un equipo es tarea compleja y permanente ya que la existencia de un equipo de trabajo no significa que siempre los integrantes se dispongan a participar productivamente pues tiene implicaciones que hay que tomar en cuenta. Dentro de estas implicaciones está la integración de un nuevo miembro al equipo, como sucedió en la institución estudiada, que afectó la inclusión a la tarea colectiva, la creación del compromiso propio con la tarea acordada previa a su inclusión a la institución y el compromiso de grupo por la influencia que un integrante puede ejercer en los demás. También, la conjunción de liderazgos y las aportaciones individuales para la construcción colectiva (Secretaría de educación Pública, 2010c).

Así, la disposición para la participación de los integrantes de la institución fue fundamental para la realización de la CoP. Se pudo identificar que dependió de las relaciones de colaboración entre sus miembros y las aportaciones para la mejora. En

ese proceso, el clima educativo impactó en la disposición y viceversa y con ello en la participación de los miembros. Por otra parte, fue relevante la colaboración y entusiasmo que el director y el supervisor manifestaron por la actividad, ya que su colaboración incidió en la disposición de los profesores para participar en todo lo que involucró la implementación de la CoP; ya que cuando en la participación fue evidente su compromiso y disposición, los profesores respondieron de forma semejante, mientras que cuando no fue muy evidente, el entusiasmo en la participación disminuyó.

Práctica Reflexiva

Ésta, se refiere a la reflexión que hace el docente sobre su propia práctica, producto del análisis de las valoraciones emitidas durante el proceso de evaluación de la práctica docente y que como planteó McLaren (2005), está mediada, porque “conocer cualquier cosa es siempre un efecto de las relaciones de poder y conocimiento” (p. 35). Jiménez y Soleda (2009) definieron a la práctica reflexiva como una meta-competencia profesional. Esta meta-competencia se puede construir en forma colaborativa como lo realizaron los participantes de la CoP. Un ejemplo de esta práctica reflexiva es cuando un profesor comentó que:

todos los que miran el video de la clase tienen oportunidad de corregir algunas prácticas y cambiarlas por otras para mejorar, ya que al ver [el video] se analizó y reflexionó sobre lo que se veía y el docente evaluado participó explicando sus puntos de vista y reconociendo sus debilidades, mismas que le aportaron información para emprender su plan de mejora (E.DD).

Otra evidencia de que la estrategia de implementar la CoP para evaluar la práctica docente promovió la práctica reflexiva, es cuando una profesora que participó como autoevaluada, comentó:

Toda la tarde me la pasé reflexionando y estábamos hablando de la práctica docente y les pedí a los niños que escribieran lo que su maestra hace y pusieron lo que hago. Y me quedé reflexionando en todo lo que me falta y a lo mejor uno no dice que es lo que le falta. Y estoy abierta a los comentarios y sé que puede mejorar (RAE.PG.2).

Este proceso que realizaron los profesores es fundamental para la transformación de la práctica docente, ya que allí desarrollaron una ejercitación de la reflexión crítica con la que resignificaron su propia práctica, lo cual les permitió analizar y proponer los cambios que consideraron pertinentes. Con ello, respondieron al reto planteado por la Secretaría de Educación Pública cuando señaló el compromiso que tienen los profesores de ser capaces de analizar su práctica docente y reflexionar sobre ella, evaluar sus resultados y cuando sea pertinente reconstruirla y mejorarla (Secretaría de Educación Pública,2008b). De esta forma, el espacio institucional que la CoP les brindó, constituyó un punto relevante para promover el análisis y la reflexión de la propia práctica docente y la de los profesores. En este espacio, el uso del video constituyó un recurso importante para captar el desarrollo de la clase de grupo y con ello evidenciar los procesos docentes desarrollados, lo cual facilitó analizar e identificar las fortalezas y debilidades del profesor evaluado al autoevaluarse y diseñar su propio plan de mejora.

Ese proceso también propició el desarrollo de una práctica reflexiva de los demás participantes en el que estuvo presente la observación de la acción y la reflexión sobre la acción que plantearon Kemmis y McTaggart (1988), ya que al evaluar al profesor, les permitió verse a sí mismos y realizar el análisis de su propia práctica, lo cual contribuyó a establecer cambios en las prácticas docentes de los profesores. Al respecto Perrenoud (2001) planteó que la reflexión sobre la experiencia favorece a la construcción de saberes, situación necesaria en las sociedades en transformación en las que la práctica reflexiva es decisiva para regular la práctica, negociar e innovar. Esto lo refirieron los profesores cuando comentaron que como producto de la estrategia de evaluación en CoP realizaron modificaciones sobre la forma de: a) organizar de manera diferente a los alumnos para aprovechar el espacio, b) observar a los alumnos y brindar apoyo a los que más lo requieren y c) incorporar desde el plan de clase los instrumentos de evaluación a utilizar.

Reflexión Compartida

La reflexión compartida consiste en las aportaciones en las que varios sujetos participan para llegar a un aporte conjunto recurriendo al análisis y a la reflexión. Este proceso implica un aprendizaje colaborativo. Al respecto Crook (1998) enunció que el aprendizaje colaborativo se centra en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos, es decir, cuando se dan aportaciones apoyadas en un pensamiento crítico y se conjugan con otras en comunidad, así surge el aprendizaje en comunidad. Por otro lado, Maragall (2002) afirmó que el hecho de existir una práctica compartida por los miembros de una

comunidad, resulta relevante para el proceso de aprendizaje en el grupo, ya que las personas aprenden mejor aquello que está relacionado con la práctica que los une.

Sin embargo, la reflexión compartida no se desarrolla en cualquier intercambio grupal. Para que ésta surja, es necesario que los miembros que participan tengan prácticas compartidas y así se contribuya al aprendizaje en comunidad a través del pensamiento crítico. Un ejemplo de lo anterior, dentro de lo que se sucedió en la presente investigación, fue cuando el hero-evaluador y co-evaluador en Grupo pequeño así como cinco co-evaluadores en CoP coincidieron en las observaciones realizadas al evaluar la práctica docente de una profesora. Allí se le comentó que si bien, en su práctica realizó actividades motivadoras fue mucha la información que manejó con los niños, pues al retomar opiniones que emitieron los niños surgidas de sus conocimientos previos, ella los enriqueció, pero esto dispersó la atención de sus alumnos (D.CP.2). Esta reflexión compartida por el colectivo docente propició que la profesora evaluada reconsiderara la cantidad de información que de manera verbal proporcionó a sus alumnos, ya que reconoció, cuando emitió su valoración sobre las explicaciones que da a sus alumnos, que la información que les brindaba era muy rápida y abundante. Esto lo expresó así:

Yo me puse uno porque a veces como maestro se vienen muchas cosas a la cabeza que quisiera decir, y a veces yo tiendo mucho a que, me acuerdo de todo y de todo quiero recordarles, y a veces eso me lleva a dar muchas explicaciones para tratar de vincularlo con todo y pues no todo en ese momento es necesario (RAE.PG.2).

Otro ejemplo de la reflexión compartida fue cuando se evaluó una planeación didáctica. Entre varios profesores concluyeron que es conveniente que el contenido a abordar se debe anotar en un lugar específico del documento de la planeación (RVE.CP.1). Allí se subrayó la necesidad de llegar a acuerdos internos para mejorar los documentos de planeación de todos los profesores.

También se rescataron opiniones sobre la importancia de compartir experiencias como cuando una profesora enunció “los compañeros comparten sus prácticas, nos enriquecemos entre todos. Llegamos a un acuerdo y entre todos podemos mejorar. No quedarnos cada quién con lo que conoces, sabes, si no compartirlo” (E.D.2). Al respecto otra profesora afirmó

la estrategia enriqueció el trabajo colaborativo entre los profesores, es una forma de aprender de los demás ya que al compartir con todos las experiencias del trabajo en el aula, todos aprendemos de todos o al menos nos sirve para analizar la práctica de cada quien (E.DD).

Es evidente desde diferentes ángulos, la pertinencia de asociar la CoP a la evaluación docente, dado que permitió hacer reflexiones conjuntas sobre situaciones que desde varias perspectivas de los profesores les parecieron importantes. Esto, porque en el lugar de trabajo pudieron compartir intereses comunes, lo que produjo aprendizajes contruidos en forma colaborativa.

Así, las reflexiones compartidas se lograron a través de analizar las fortalezas y debilidades de la práctica docente de algunos profesores, contrastándola con estándares de evaluación. Con ello, se hizo posible un aprendizaje significativo sobre su práctica docente. Al respecto Domingo (2008) planteó que al partir de sus

experiencias y prácticas se construyen nuevos saberes, al mismo tiempo que se aprende a transferir conocimientos a otros contextos. En ello, jugó un papel importante la videograbación de la clase en su contexto, ya que permitió que todos aprendieran de todos pues ofreció la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica a la vez que realizaron aportaciones valiosas basadas en el análisis y reflexión de la práctica del profesor. Lo que constituyó en reflexiones compartidas en la que el trabajo colaborativo estuvo presente.

Aportes para la Mejora

Son propuestas que hacen los profesores para mejorar la práctica docente del profesor evaluado basados en la reflexión en, sobre y para la práctica definidas por Schön (1999) cuyo propósito de esta última es orientar la acción futura. Las propuestas para la mejora se observan cuando los profesores colaboran dando su opinión para que se mejore la práctica docente del profesor e incluso la del colectivo permitiéndose de esta manera el aprendizaje colaborativo. A este respecto Driscoll y Vergara (1977) mencionaron dos elementos básicos para el aprendizaje colaborativo: a) la interdependencia positiva y b) las habilidades de colaboración. En la primera los miembros dependen unos de otros para lograr una meta en común para lo cual las habilidades de colaboración son necesarias para que el grupo funcione.

Fueron muy diversas las oportunidades en las que los profesores dieron propuestas para la mejora, por ejemplo; al profesor evaluado le hicieron la observación de la importancia de manejar a los niños una terminología adecuada al tema y edad del niño para que vaya sustentando los contenidos de grados

superiores; también le comentaron que es necesario cambiar a los niños de ubicación pues los concentra en una sola área del salón y desaprovecha mucho espacio, el cambiarlos de lugar y aprovechar mejor el espacio permitirá atender a todos los alumnos según las necesidades. En cuanto a la planeación se le sugirió dosificarla aunque en esta parte el docente manifestó que así le parece mejor (D.CP.3), lo anterior reafirma la necesidad de desarrollar habilidades de colaboración entre los profesores que conforman un colectivo. Otra situación recurrente se refiere a mejorar las planeaciones didácticas cuando se les cuestionó ¿Tienen propuesta para mejorar? y se respondió “Pienso que en la planeación, llegar a un acuerdo” otro profesor manifestó que la planeación es área de oportunidad para todo el plantel a través del proceso que se lleve en los talleres se verá algo pertinente, posible sin agregar más carga de trabajo” (RAE.PG.3).

Con la implementación de la CoP se promovió el aprendizaje colaborativo entre los profesores los cuales mostraron repetidamente habilidades de colaboración e interdependencia positiva, con lo que se lograron realizar aportes para la mejora de la práctica docente del profesor evaluado, y de manera simultánea, también se realizaron aportaciones para mejorar la práctica docente de todos los profesores que conforman el personal docente de la institución participante, al tomar la reflexión colectiva como punto de partida y encuentro para la toma de decisiones.

Transformación de la Práctica Docente

Modificaciones realizadas a la práctica docente como resultado del proceso de evaluación. Maragall (2002) afirmó que las personas al compartir experiencias y reflexionar sobre su trabajo modifican sus comportamientos e incorporan a la

organización nuevas prácticas laborales. Transformar las prácticas que realiza el profesor consiste en construir puentes entre lo que hace en el aula y los nuevos retos educativos que involucran el desarrollo de competencias profesionales (Secretaría de Educación Pública, 2011c, p. 22).

La transformación de la práctica docente se hizo notar cuando a los profesores evaluados se les cuestionó sobre los usos que le dieron a los resultados de la evaluación a lo que manifestaron en diversas ocasiones que les fue de utilidad por lo que coincidieron en realizar modificaciones a la planeación y evaluación. A este respecto se cuestionó a una profesora quien respondió

La mayor deficiencia que se encontró fue la evaluación y la planificación de la evaluación, al momento de hacer la planificación de la evaluación puse énfasis en planear la evaluación en los momentos evaluativos cambié el formato identificar donde y los instrumentos, finalidad de la evaluación” (E.D.2).

Otro profesor cuando se le preguntó sobre el impacto del proceso de evaluación en su práctica docente respondió:

Pues fue un gran impacto porque yo suponía que estaba trabajando de manera correcta desde que inició el ciclo escolar y fue muy a tiempo en los tiempos en que yo pude actuar dependiendo de los resultados que se dieron en esos estándares, pude actuar en el momento para todavía corregir esas fallas que tenía en mi práctica y terminar el ciclo escolar con esas correcciones ya superadas (E.D.3).

La implementación de la CoP para evaluar la práctica docente también tuvo efectos en profesores que no fueron evaluados ya que al participar como co-

evaluadores reflexionaron sobre su propia práctica permitiendo que hicieran transformaciones en su práctica, así lo expreso una profesora cuando dijo:

Yo que no he participado he aprendido mucho ahora que vimos lo de... y ahora que estamos viendo lo de... si, es cierto, uno cuando da sus clases lo podemos relacionar con muchas asignaturas y de acuerdo llevarlos a los temas (RAE.PG.2).

También coincidió otra profesora en su opinión sobre la transformación de su práctica al mencionar que

todos los que miran el video de la clase tienen oportunidad de corregir algunas prácticas y cambiarlas por otras para mejorar ya que al ver se analizó y reflexionó sobre lo que se veía y el docente evaluado participó explicando sus puntos de vista y reconociendo sus debilidades mismas que le aportaron información para emprender su plan de mejora (E.DD).

Al partir de las opiniones de los profesores sobre las modificaciones que realizaron de su práctica docente es recurrente la opinión de que a través de las actividades realizadas para evaluar la práctica docente se analizó la propia práctica permitiendo realizar transformaciones en los aspectos que ellos detectaron debilidades. La videograbación de clase en este proceso se reconoció como un importante instrumento para lograr el análisis de la práctica del docente evaluado en su contexto mismo que es una importante evidencia en el que quedan registradas las fortalezas y debilidades del proceso.

Conclusiones y Recomendaciones

Aquí se presentan las conclusiones de la investigación, las cuales se desglosan a partir de las preguntas de investigación. También se presentan unas recomendaciones que se sintetizan en un modelo para la transformación de la práctica docente.

Conclusiones

Durante el transcurso de la investigación se implementó la CoP para, mediante el trabajo colaborativo, mejorar la práctica docente tomando a la evaluación como eje transformador en respuesta a la problemática de carencia de actualización docente, de reflexión en los procesos de evaluación, insuficiente reflexión colectiva e intercambio de experiencias docentes. Con el propósito de dirigir la investigación se plantearon tres preguntas de investigación las cuales se han respondido como producto de la implementación de la estrategia.

1. ¿De qué manera la Comunidad de Práctica propicia que los profesores de educación primaria apliquen los estándares para evaluar la práctica docente?

Los resultados demostraron que fue un acierto evaluar la práctica docente en trabajo colaborativo desarrollado en una CoP. Además, en ese proceso, el uso del cuadernillo de estándares de evaluación fue de gran utilidad ya que permitió que se dirigiera el análisis hacia diversas categorías, las cuales se encuentran estandarizadas. El instrumento de evaluación facilitó el trabajo colaborativo pues los profesores analizaron, reflexionaron y opinaron sobre la práctica docente, basándose en el estándar, así mismo emitieron aportaciones en las que se evidenció la

movilización de sus saberes, lo que los acercó a plantearse modificaciones con el propósito de mejorar su práctica docente con base en un estándar de calidad.

Como producto del trabajo en CoP los profesores posteriormente solicitaron materiales de estándares de evaluación para autoevaluar su práctica, lo que motivó reuniones informales en las que comentaron las modificaciones realizadas.

2. ¿De qué manera la CoP propicia el desarrollo de propuestas de mejora de la práctica docente?

La CoP se convirtió en detonante de la transformación de la práctica docente. Los elementos básicos del trabajo colaborativo como la responsabilidad, la colaboración y el promover interacciones adecuadas para fomentar relaciones interpersonales, favorecieron el aprendizaje entre los miembros del colectivo, quienes al incorporar el análisis y la reflexión de su propia práctica y la de los otros contrastándola con los estándares de evaluación, originó propuestas para mejorar su práctica docente en la diversas categorías analizadas, tales como: a) mejorar el ambiente del aula, b) incorporar a la planeación los instrumentos de evaluación así como mecanismos a utilizar, c) especificar con claridad el propósito de la clase, d) brindar espacio a los alumnos para proponer actividades de trabajo, entre otros. A partir de ello se pusieron en práctica algunas propuestas para superar las debilidades detectadas. Así mismo, el colectivo se benefició del trabajo de todos, fortaleciendo a la institución ya que focalizaron áreas de oportunidad para continuar de manera ascendente la transformación de la práctica docente.

3. ¿Qué uso le dan los profesores a los resultados de la evaluación de la práctica docente para propiciar la transformación de la misma?

Los resultados de la evaluación fueron utilizados por los profesores para elaborar su plan de mejora con el propósito de superar áreas de oportunidad. Una vez planteado el plan de mejora, se le dio seguimiento para conocer sus opiniones sobre los cambios realizados. Algunos profesores no evaluados decidieron autoevaluarse con los estándares y realizaron cambios en su trabajo docente como producto de la reflexión y análisis sobre su práctica.

Al surgir los planes de mejora propuestos como producto de delimitar las debilidades de cada profesor o institución, permitió que con compromiso propio y de grupo se fortalecieran las áreas que presentaron debilidades. Al interior de la institución como producto de la implementación de la CoP para evaluar la práctica docente, surgieron inquietudes para proponer acuerdos sobre algunos aspectos que de manera general y como producto de la evaluación revelaron áreas de oportunidad para la mejora de la práctica docente. Uno de los aspectos que consideraron importantes fue que un clima educativo favorable facilita la implementación de la CoP y su funcionamiento adecuado permite la evaluación docente, ya que establece un ambiente que motiva a las relaciones interpersonales que favorecen la disposición para la participación, permitiendo reflexiones sobre la práctica, reflexiones colectivas y aportaciones para la mejora en un ambiente de respeto y confianza.

También se identificó que otro factor importante a tomarse en cuenta para implementar la CoP al interior de un plantel educativo es tener a favor la colaboración y validación de las autoridades educativas, las cuales es conveniente que ejerzan un liderazgo académico importante ante su personal, para que los

motive a participar y ofrezca la posibilidad de continuidad del funcionamiento de la CoP.

De allí que, se concluye que es fundamental que la escuela como institución se convierta en un espacio para la transformación de la práctica docente y favorezca el trabajo colaborativo para, que se propongan y desarrollen planes de mejora pertinentes surgidos como producto de la reflexión sobre la práctica docente realizada en la interacción entre los profesores al evaluar la práctica docente. En ese sentido, se hace evidente la necesidad de brindar espacios destinados para la formación docente permanente que permita dar continuidad a los cambios que obedezcan a las necesidades de la institución educativa.

Recomendaciones

Se presenta a continuación un modelo para ejemplificar el espacio destinado a la actualización docente al interior de las instituciones educativas. Esta propuesta se hace bajo la consideración de que es necesario brindar espacios destinados para la formación docente que favorezca el trabajo colaborativo y que una CoP constituye un espacio favorable para propiciar la mejora de la práctica docente generada a través de la reflexión y evaluación de la práctica docente, en la que se diseñen, implementen y de seguimiento a planes de mejora, de forma tal que se propicie el dar continuidad a los cambios surgidos de las necesidades identificadas de manera colaborativa por el colectivo de la institución educativa.

Modelo General para la Transformación de la Práctica Docente

El modelo que se plantea toma como sustento el ciclo de imaginación creativa propuesto por Vigotsky (citado por Decortis y Lentini, 2009), que está compuesto por

fases interdependientes el cual transcurre desde que el individuo explora el mundo externo, elabora sus impresiones, les da una nueva forma en la producción y posteriormente la comparte. Por otra parte Domingo (2008) enunció condiciones para procesos formativos exitosos de profesores como producto del Proyecto de investigación Comenius 2.0 en las cuales se indicó que:

“los profesores se forman mejor cuando a) se establece un vínculo claro y directo con experiencias propias, b) se parte de las propias experiencias y de la observación de la propia actuación, c) se fomenta un proceso reflexivo que conduzca a la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas y d) si los procesos reflexivos se realizan de modo sistematizado, autónomo y realista” (p.216).

El Modelo General para la Transformación de la Práctica Docente se conforma de cinco fases secuenciales y cíclicas: a) sensibilización, b) evaluación de la práctica docente, c) propuestas de mejora, d) transformación de la práctica y e) mejora continua en comunidad. Estas fases llevan a dar nuevo inicio en el que se eslabonan las transformaciones a nuevas inquietudes o necesidades que surgen de ellas (ver Gráfico).

1. Sensibilización.

Es la fase de negociación con directivos y profesores con el propósito de motivarlos para que accedan a participar en la evaluación de la práctica docente y obtener logros graduales mediante un proceso de análisis y reflexión colectiva para la mejora. La sensibilización se lleva a cabo recurriendo a interacciones sociales

auxiliadas por materiales preparados en donde se exponen paso a paso el proceso de evaluación, la dinámica y propósito de la intervención.

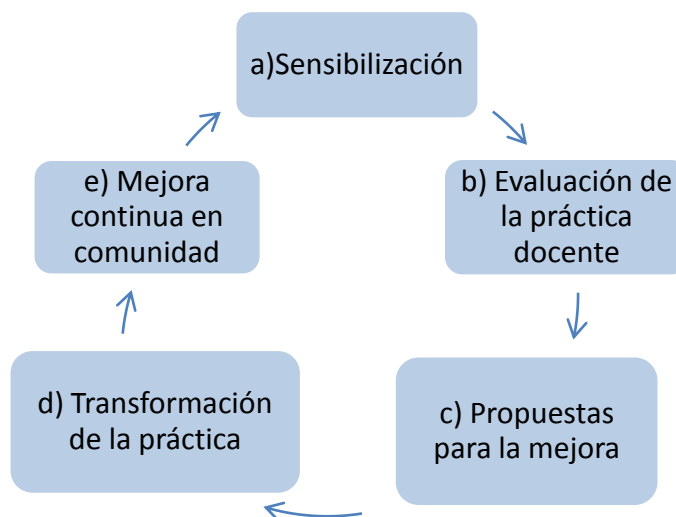


Gráfico. Modelo General para la Transformación de la Práctica Docente

2. Evaluación de la práctica docente.

En la evaluación el profesor es agente activo, afirmó Schön (1999) los resultados se aprovecharán como recurso y oportunidad para reflexionar sobre su práctica detectando fortalezas y debilidades.

Durante la evaluación de la práctica docente primero se va al contexto que es en donde se realiza la práctica docente, se observa directamente y se valora desde tres puntos de vista diferentes, el propio docente evaluado, un co-evaluador y un hetero-evaluador para posteriormente dar valoraciones individualmente y en pequeño grupo en donde se comparten opiniones, reflexiones y se dan sugerencias para la mejora. Simultáneamente durante la clase, se realiza una videograbación con el propósito de llevar la situación al colectivo docente para valorar la práctica del compañero a través del análisis y la reflexión individual. Posteriormente, mediante la interacción social inicialmente en pequeño grupo y después en CoP, se contrastan

las justificaciones de las valoraciones emitidas en ambiente de respeto, ya que en la evaluación de la práctica docente es imprescindible preservar la dignidad, autoestima e individualidad, como lo mencionaron Loredo y Rigo (2001).

3. Propuestas para la mejora.

Como resultado del análisis, la reflexión y la socialización de éstas y sus propias experiencias, los profesores plantean al docente evaluado sugerencias para mejorar su práctica docente y eventualmente también se presentan algunas que impactan las prácticas a nivel institución. En este momento al exteriorizar las propuestas se llega a una construcción social de la realidad educativa.

4. Transformación de la práctica.

En esta fase el docente evaluado incorpora las propuestas de mejora a su práctica docente, se le brinda apoyo y seguimiento para finalmente en colectivo socializar su experiencia al iniciar la transformación de su práctica docente en la que expresa logros y dificultades así como su trayecto en rumbo de la mejora continua.

5. Mejora continua en comunidad.

En esta fase convergen todas las propuestas surgidas desde el colectivo como resultado de la participación, de la negociación de significados en el contexto y de la creación de nuevos significados en nuevos contextos. Se aprende al formar parte de una comunidad en un proceso de participación social. Dicho proceso lo denominan Lave y Wenger (1991) como participación periférica legítima, en ésta el participante que se mueve en la periferia de la comunidad hacia el centro llega a ser más activo y a estar más comprometido asumiendo una nueva identidad.

A partir de esta fase se inicia un nuevo proceso de transformación en la que el trabajo colaborativo es fundamental y la evaluación de la práctica es el eje transformador de la práctica docente.

Referencias

- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, 9(2),117-123.
- Ávila, A. y Esquivel, V. (2008).Educación inclusiva en Nuestras Aulas. *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria a Básica*. Volumen 37. CECC/SICA.
- Barrón, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), pp. 76-87.
- Becerra, S., (2006). ¿Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación? *Revista Estudios Pedagógicos*, 32(2), 47-71.
Recuperado el 3 de diciembre de 2012, de
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1735/173514131002.pdf>
- Borjas, B. (2010). La sistematización de experiencias como estrategia de formación: hacia una práctica reflexiva. *Movimiento Pedagógico*. Recuperado el 21 de enero de 2012, de:
http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/sistematizacion_como_estrategia_%20formativa.pdf
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de Programas de postgrado de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50. Recuperado el 2 de septiembre de 2011, de
<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a01.PDF>
- Cámara, C. (2010). Un cambio sustentable. La comunidad de aprendizaje en grupo

- de maestros y alumnos de educación básica. *Perfiles educativos*, 32, 21-28.
Recuperado el 5 de diciembre de 2011, de
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13214992008>
- Carranza, G., (2008). Docencia, discurso y evaluación colaborativa. *Reencuentro*, 53, 135-143. Universidad Autónoma Metropolitana, D.F. México. Recuperado el 8 de diciembre de 2012, de
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34005312>
- Cenich, G. y Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado el 2 julio de 2012, de
<http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>
- Centro de Estudios Educativos, (2009). Estándares de Desempeño Docente en el Aula. Cuadernillo 1. Manual para la aplicación de los Estándares de Desempeño docente en el Aula: México. Recuperado el 24 de marzo de 2012, de http://www.sec-coahuila.gob.mx/edu_basica/rieb/M4B13.Cuadernillo1.pdf
- Coll, C., y Solé, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, A. Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media. *Ultima Década*, 15, 11-52. Recuperado el 14 de septiembre de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/195/19501501.pdf>
- Creswell, J.W. (2011). *Diseño de investigación. Enfoques de Métodos Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. Traducción Coordinación González-Isasi R.M.

- Crook, C. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. España: Ediciones Morata.
- Decortis, F. y Lentini, L. (2009). *Un enfoque sociocultural de la creatividad para el diseño de entornos educativos*. Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 11 de diciembre de 2012, de <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media19665.pdf>
- De la Torre, S. (1998). *Cómo innovar en los Centros Educativos: estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Recuperado el 12 de febrero de 2011 de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Domingo, R. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo*. Universidad Internacional de Catalunya. Departamento de Educación. Barcelona. España. Recuperado el 10 de abril de 2013 de <http://www.tdx.cat/handle/10803/9346>
- Driscoll, M. P. y Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento educativo*, 21(2), 81-99. Recuperado el 19 de abril de 2013, de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/100/public/100-276-1-PB.pdf>
- Erazo-Jiménez, M. S. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y Educadores*, 12(2), 46-74. Recuperado el 5 de diciembre de 2011, de

http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/834/Resumenes/83412219004_Resume_n_1.pdf

- Evertson, C. y Green, J. (1986): La observación como indagación y método, en Wittrock, M. C. La investigación de la enseñanza. Madrid: Paidós-MEC, pp. 303-422.
- García-Cabrero, B., Loredó-Enríquez, J., y Carranza-Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado el 1 de agosto de 2012, de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Glassick, C., Taylor, M. y Maeroff, G. (2003). *La valoración del trabajo académico*. México: UAM/ANUIES.
- Gobierno de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Autor.
- González Isasi, R. M., Zamarripa Zapata, S., Cardoso Carreño, A., Martínez Rodríguez, R. E. y Sánchez Castillo. A. (2007). Análisis de la práctica pedagógica en video: experiencia en comunidad de práctica de escuela primaria. En Sánchez Hernández, S. y Rangel Ruiz de la Peña, A. *Maestros y formación en Comunidades de Práctica*. México: Universidad Pedagógica Nacional-Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Hernández Rojas, H. (2008). Los constructivismos y las implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-37. Recuperado el 14 de diciembre de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211181003.pdf>

Heurística Educativa. (2008). *Estándares para la Gestión de escuelas. Etapa piloto.*

Cuadernillo 2. México: Autor.

Jiménez, E. y Soleda, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo

profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y*

Educadores, 12. Recuperado el 5 de diciembre de 2011, de

http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/834/Resumenes/83412219004_Resume_n_1.pdf

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.*

New York: Cambridge University Press.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Madrid:

Laertes.

Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de*

Educación, 304, 31-60.

Loredo, J. y Rigo, M. A. (2001). La evaluación docente en un contexto universitario.

Una propuesta formativa y humanista. En M. Rueda, A. Díaz-Barriga y M. Díaz

(Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación*

superior (pp. 55-68). México: UAM-UNAM-UABC.

Maragall, E. (2002). *Las Comunidades de Práctica como experiencia formativa para*

la mejora de las administraciones públicas. Recuperado el 13 de septiembre

de 2007, de

<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043914.pdf>

Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento.

Education Policy Analysis Archives, 10(35), 1-52. Recuperado el 19 de abril de 2013, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35>

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193 .Recuperado el 3 de junio de 2012, de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64602005>

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.

Mercer, N. (2001). Palabras y mentes. Barcelona: Paidós.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. y Huberman, A. M. (1994), *Qualitative data analysis. A source book of new methods*. Beverly Hills: Sage.

Moreno, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131). Recuperado el 4 de diciembre de 2011, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982011000100008&script=sci_arttext

Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.

Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Murillo, F. y Román, M. (2008). La Evaluación Educativa como Derecho Humano.

- Revista iberoamericana de educación*, 1. Recuperado el 5 de diciembre de 2011, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602495>
- Ollarves, Y. y Chivico, N. (2008). Propuesta de proyectos colaborativos como herramienta integradora de las TIC en la investigación universitaria. *Laurus*, 14(26), 89-111. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Recuperado el 8 de septiembre de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/761/76111491005.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. México, D. F.: Autor.
- Paul, R. y Elder, L. (2003). *Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico. Recuperado el 23 de septiembre de 2012, de <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1999). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones Prácticas*. Madrid: Narcea Ediciones
- Perrenoud, P. H. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523. Santiago-Chile. Recuperado el 10 de abril de 2013, de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. H. (2007a). *Construir competencias desde la escuela*. Barcelona,

Santiago de Chile: Dolmen.

Perrenoud, P. H. (2007b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*.

Barcelona, España: Graó.

Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid, España: Morata.

Presidencia de la República. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México

<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=transformacion-educativa>

Quesada, R. (2001). *Cómo Planear la Enseñanza Estratégica*. México: Editorial Limusa.

Ramírez, M., (2010). *Modelos de enseñanza y método de casos*. México. Trillas.

Rodríguez, G., Gil, F y García, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*.

Málaga: Ediciones Aljibe.

Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente:

consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2). Recuperado el 12 de septiembre de 2012, de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>

Rueda Beltrán, M. (2010a). La recuperación de la evaluación educativa. *Perfiles*

Educativos, 32(128), 3-7. Recuperado el 5 de diciembre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13212456001>

Rueda Beltrán, M. (2010b). Autoevaluación y autonomía. *Perfiles educativos*,

32(130), 3-6. Recuperado el 5 de diciembre de 2011, de

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13214992001>

Ruiz Cuéllar, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México

- (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *REIFOP, Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60. Recuperado el 12 de mayo de 2012, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/166/1698>
- Sabelli, M. (2008). *La información y el ciudadano en el entorno de la sociedad de la información. Percepción de los actores políticos y sociales en el Uruguay*. Montevideo: EBO.
- Sandoval, E. (1995). *Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización. La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Santaella, C. (2008). Aprender a pensar - aprender a aprender. Habilidades de pensamiento y aprendizaje auto-regulado. *Revista Bordón*, 60(2), 123-137
- Sarmiento Santana, M. (2007). *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente*. España: Universitat Rovira i Virgili.
- Schmelkes, S., Martínez Rizo, F., Backhoff, E., Castañeda, S., De la Orden, A., Solano-Flores, G., Tristán, A. y Vidal, R. (2000). *Estándares de calidad para instrumentos de evaluación educativa*. México: Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.
- Schön, D. A. (1999). La formación de profesionales reflexivos. *Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. American Educational Research Association, *Monograph Series on curriculum Evaluation*, 1.
- Secretaría de Educación Pública. (1982). *Acuerdo 96 Organización y funcionamiento*

de las escuelas primarias. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Plan Estratégico de Transformación escolar*. México: Autor. Recuperado el 1 de febrero de 2013, de <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/3-PETE.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Recuperado el 11 de diciembre de 2012. http://promep.sep.gob.mx/infgene/prog_sec.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2008a). *Estándares de Educación Básica. Estándares para la práctica docente. Cuadernillo 2*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2008b). *Prioridades y retos de Educación Básica. Curso Básico de formación continua*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2009a). *Programas de Estudio 2009. Sexto grado. Educación Básica Primaria*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2009b). *Plan de Estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010a). *Reforma Integral de la Educación Básica, Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5° grados. Módulo 1: Fundamentos Básicos*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010b). *Planeación didáctica para el desarrollo de competencias en el aula Curso básico de formación continua para Maestros en Servicio*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2010c). *Programa Escuelas de Calidad. Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Módulo I*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011a). *Plan de estudio 2011*. Educación básica.

Primaria. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011b). *Acuerdo 592 Por el que se establece la articulación de la Educación Básica*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2011c). *Relevancia de la formación docente en la escuela del nuevo milenio. Curso básico de formación continua para maestros en servicio*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (2008). *Alianza por la calidad de la Educación*. México: Autor.
http://alianza.sep.gob.mx/pdf/Alianza_por_la_Calidad_de_la_Educacion.pdf

Senge, P. M. (1999). *La quinta disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Madrid: Granica.

Senge, P. et al. (2002). *Escuelas que aprenden: un manual de la quinta disciplina para educadores, padres de familia y todos los que se interesen en la educación*. Bogotá: Norma.

Senge, P. M. (2005). *La quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. 2ª Ed. Buenos Aires: Granica.

Serrano, M. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6. Recuperado el 5 de diciembre de 2011, de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35601902>

Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.

Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Barcelona: Santillana.

- Tedesco, J. C. (2007). *El nuevo pacto educativo*. Buenos Aires: Santillana.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Torres, V. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque Histórico Cultural, 26. *Universidades de América Latina*. 37-38. Recuperado el 7 de enero de 2013, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37302605>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2010). Enfoque por competencias ¿salida a la crisis educativa? *Perfiles educativos*, 32. Recuperado el 5 de diciembre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211845001>
- Vigotsky, L. S. (1991). *Sobre los sistemas psicológicos*. España: Edición Visor.
- Wenger, E., McDermott, R. y Zinder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard Business School Press. Pp. 4- 5. Trad. González Isasi, R.M.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Estados Unidos de Norteamérica: Sage Publications.
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII (186), 295-317.

Apéndices

Apéndice A. Constructos

Trabajo colaborativo:

Forma de trabajo de un grupo de personas que se apoyan entre sí, respetando las diferencias individuales asumiendo un compromiso para desarrollar tareas conjuntas con el objetivo de lograr metas planteadas.

Evaluación:

Acción de estimar, apreciar y señalar el valor de algo en función de unos criterios determinados previamente.

Evaluación de la práctica docente:

Acción de estimar, apreciar y señalar el valor en función de criterios determinados, implica llevar a cabo el acopio de datos cuantitativos y cualitativos que sirvan de referencia para comprender y reorientar la práctica docente con la finalidad de tomar decisiones para la mejora.

Evaluación por estándares:

Es la acción de observar, registrar, analizar y justificar las valoraciones emitidas al utilizar y aplicar instrumentos de evaluación de la práctica docente por estándares lo que asume la utilización de un modelo definido para emitir juicios de valor.

Apéndice B. Instrumento de Validación de Constructos

Comunidad de Práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente

Estimado investigador:

Le solicito a usted su apoyo para definir los constructos: a) trabajo colaborativo, b) evaluación, c) evaluación de la práctica docente y e) evaluación por estándares. El propósito es validarlos, pues se utilizarán para analizar la reflexión que los profesores hacen de su quehacer docente e identificar la disposición que tienen para trabajar en Comunidades de Práctica.

El trabajo colaborativo que se desarrolla dentro de la Comunidad de Práctica es la forma de trabajo que se propone en el proyecto de investigación para mediante la evaluación de la práctica docente utilizando estándares a través del análisis y la reflexión proponer planes de mejora.

Requiero que usted revise en el siguiente cuadro la definición que se hace de cada constructo, incorpore su definición, realice comentarios y/o sugerencias que permitan mejorar la definición. También le solicito describa cómo se comporta una persona que realiza trabajo colaborativo, que realiza una evaluación de la práctica docente y que realiza la evaluación utilizando estándares.

Agradezco de antemano su colaboración.

Constructo	Definición	Su definición	Comentarios y/o Sugerencias
Trabajo colaborativo	Grupo de personas que trabajan para el logro de metas comunes.		
Evaluación	Acción de estimar, apreciar y señalar el valor de algo en función de unos criterios determinados		

Constructo	Definición	Su definición	Comentarios y/o Sugerencias
	previamente.		
Evaluación de la Práctica docente.	Acción de estimar, apreciar y señalar el valor en función de criterios determinados, implica llevar a cabo el acopio de datos cuantitativos y cualitativos que sirvan de referencia para comprender y reorientar la práctica docente con la finalidad de tomar decisiones para la mejora .		
Evaluación por estándares	Es la acción de observar, registrar, analizar y justificar las valoraciones emitidas al utilizar y aplicar instrumentos de evaluación de la práctica docente por estándares.		

Acción	Cómo se comporta la persona	En la práctica docente
Realiza trabajo colaborativo		
Realiza una evaluación		

Apéndice C. Instrumento de Segunda Validación de Constructos

Comunidad de Práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente

Estimado investigador:

Le solicito a usted su apoyo para definir los constructos: a) trabajo colaborativo, b) evaluación, c) evaluación de la práctica docente y d) evaluación por estándares. El propósito es validarlos, pues se utilizarán para analizar la reflexión que los profesores hacen de su quehacer docente e identificar la disposición que tienen para trabajar en Comunidades de Práctica.

El trabajo colaborativo que se desarrolla dentro de la Comunidad de Práctica es la forma de trabajo que se propone en el proyecto de investigación para mediante la evaluación de la práctica docente utilizando estándares a través de la reflexión y análisis proponer estrategias de mejora.

Requiero que usted revise en el siguiente cuadro la definición que se hace de cada constructo, incorpore su definición, realice comentarios y/o sugerencias que permitan mejorar la definición. También le solicito describa cómo se comporta una persona que realiza trabajo colaborativo y que realiza una evaluación.

Agradezco de antemano su colaboración.

Constructo	Definición	Su definición	Comentarios y/o Sugerencias
Trabajo colaborativo	Grupo de personas que trabajan para el logro de metas comunes .Forma de trabajo de un grupo de personas que trabajan apoyándose entre sí, respetando las diferencias individuales asumiendo un compromiso para desarrollar tareas conjuntas con el objetivo de lograr las metas planteadas	Es la forma de trabajo, en donde los participantes asumen el compromiso de alcanzar los propósitos que se plantean; para ello cada uno, aporta, apoya, elabora y propone acciones que favorecen la	No perder de vista que las relaciones interpersonales en la escuela son siempre complejas, dado que se construyen sobre la base de las diferencias individuales El trabajo no es el grupo de personas,

Constructo	Definición	Su definición	Comentarios y/o Sugerencias
	aportando, elaborando, apoyando y proponiendo para favorecer la construcción social del conocimiento	construcción social de aprendizajes Actividad que se realiza por un grupo de personas que se apoyan entre sí para desarrollar una tarea conjunta	sino lo que hacen las personas
Evaluación	Acción de estimar, apreciar y señalar el valor de algo en función de unos criterios determinados previamente. Implica llevar a cabo el acopio de datos que sirvan de referente para comprender y reorientar	Proceso que implica la necesidad de llevar a cabo el acopio de datos cuantitativos y cualitativos, que sirvan de referente para la comprensión del proceso educativo. Se caracteriza por ser la retroalimentación continua y la toma de decisiones para la mejora permanente	Desde el enfoque de competencias la evaluación asume las siguientes características: contextual, integral, permanente, participativa, dual (procesos y resultados), cuantitativa y cualitativa, individual y grupal.
Evaluación de la práctica docente	Acción de estimar, apreciar y señalar el valor en función de criterios determinados, implica llevar a cabo el acopio de datos cuantitativos y cualitativos que sirvan de referencia para comprender y reorientar la práctica docente con la finalidad de tomar decisiones para la mejora.	Es la acción de estimar, apreciar y señalar el valor en función de criterios determinados mediante el acopio de datos cualitativos y cuantitativos utilizando procedimientos de observación y registro para analizar la práctica docente para reorientarla con la finalidad de tomar decisiones para la mejora.	Es la acción de observar, registrar y analizar la práctica docente en función de un programa oficial, mediante el acopio de datos que sirvan de referencia para comprenderla y reorientarla con la finalidad de tomar decisiones para la mejora. Determinar el valor de los elementos que constituyen la práctica docente en función de criterios determinados en la propuesta formativa adoptada con el propósito de

Constructo	Definición	Su definición	Comentarios y/o Sugerencias
			mejorarla
Evaluación por Estándares.	Es la acción de observar, registrar, analizar y justificar las valoraciones emitidas al utilizar y aplicar instrumentos de evaluación de la práctica docente por estándares.	Es la acción de observar, registrar, analizar las acciones y justificar valoraciones emitidas utilizando instrumentos de evaluación estandarizados.	Es la acción de observar, registrar, analizar y justificar las acciones realizadas en la práctica docente en función de enunciados, indicadores o parámetros establecidos que se deben tomar en cuenta en el quehacer educativo. Implica un modelo definido (criterios rigurosos) para emitir juicios evaluativos. Determinar el valor de los elementos que constituyen la práctica docente en función de criterios determinados en la propuesta formativa adoptada con el propósito de mejorarla, usando descripciones y niveles de desempeño validados

Acción	Cómo se comporta la persona	En la práctica docente
Realiza trabajo colaborativo	Presenta disposición para aprender de otros, es flexible en sus puntos de vista, acepta sus limitaciones, brinda apoyo al equipo	Considera que el trabajo del docente se construye a partir de las relaciones interpersonales, por consiguiente, interactúa para intercambiar experiencias y saberes pedagógicos
Realiza una evaluación	En las acciones que realiza tiene presente sus propósitos y los medios para lograrlos	Cuando utiliza instrumentos para recabar información sobre lo que desea evaluar ya sean los

Acción	Cómo se comporta la persona	En la práctica docente
		aprendizajes o competencias de alumnos o la práctica docente de los profesores.
Evalúa la práctica docente	Reconocimiento de las fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad de todo proceso de aprendizaje	Es flexible en sus apreciaciones y conductas dispuesta a realizar auto, co y hetero-evaluaciones Es consciente de sus marcos referenciales, para aproximarse a un análisis objetivo para detectar las fortalezas, debilidades, obstáculos y amenazas en su accionar docente
Evalúa utilizando estándares	Manifiesta conocimiento pleno de los parámetros o puntos de comparación para emitir juicios de valor sobre una determinada situación.	Denota conocimiento conceptual y metodológico de la evaluación por estándares Sistemática y organizada al realizar el proceso de evaluación

Apéndice D. Instrumento para Validar Cuestionario para Director

Comunidad de Práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente

Cuestionario al director de la escuela

1. ¿Los profesores del plantel que dirige se reúnen para colaborativamente diseñar estrategias e instrumentos para desarrollar su práctica docente?
2. ¿Cuáles de las acciones planteadas en la RIEB realizaron en forma colaborativa los profesores que laboran en la escuela su cargo?
3. ¿Qué estrategias utilizaron los profesores para evaluar su práctica docente en el ciclo escolar 2010-2011?

4. ¿En la planeación didáctica de los profesores de la escuela a su cargo se incluyen las estrategias e instrumentos a utilizar para evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos así como la forma en la que fueron determinados?

5. ¿Qué apoyo se le ha brindado a los profesores de su escuela para desarrollar la planeación de la clase?

Si se les ha proporcionado apoyo ¿Quién se los ha proporcionado?

6. ¿Ha propiciado el desarrollo de reuniones de trabajo colegiado de los profesores de la escuela donde se han discutido y planeado el uso de estrategias e instrumentos para desarrollar el programa educativo de acuerdo a la RIEB?

7. Los profesores de la escuela ¿han compartido con medios tecnológicos experiencias y reflexiones sobre su práctica docente?

8. Las Comunidades de Práctica se basan en el trabajo colaborativo de sus integrantes los cuales realizan una tarea conjunta con metas comunes ¿Estaría

dispuesto a participar en una Comunidad de Práctica con la finalidad de establecer estrategias de evaluación de los aprendizajes acordes a la RIEB en la institución a su cargo?

9. Si su deseo es participar ¿Implementaría su funcionamiento en el plantel a su cargo con la misma finalidad?

Preg.	¿Mide el constructo evaluación?	¿Mide el constructo evaluación de la práctica docente?	¿Mide el constructo trabajo colaborativo?	¿Mide el constructo evaluación por estándares?	Observaciones
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

Apéndice E. Instrumento para Validar Cuestionario para Profesor

Estimado profesor o investigador:

Solicito a usted responder la siguiente encuesta. El propósito es validar el contenido de las preguntas que se refieren al trabajo colaborativo que realizan los profesores al planear la evaluación de los aprendizajes esperados de los alumnos.

La implementación y desarrollo de la Comunidad de Práctica es parte de la estrategia de trabajo del proyecto de investigación para mediante la evaluación de la práctica docente utilizando estándares a través del análisis y la reflexión proponer planes de mejora.

Este proyecto de investigación es desarrollado por una estudiante de la Maestría en Educación Básica de la Unidad 281 de Ciudad Victoria de la Universidad Pedagógica Nacional.

Para responder esta encuesta, requiero que usted revise cada pregunta de la guía anexa e identifique el constructo que se desea medir. Le proporciono un cuadro para que anote sus observaciones.

Cuestionario para profesores

1. ¿Se reúne con sus compañeros de trabajo para colaborativamente diseñar estrategias e instrumentos para desarrollar su práctica docente?
2. ¿Cuáles de las acciones planteadas en la RIEB realizó en forma colaborativa con los profesores que laboran en la escuela?
3. ¿En su planeación didáctica incluyó estrategias e instrumentos a utilizar para evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos, así como la forma en la que fueron determinados?

4. ¿Qué apoyo se le ha brindado en su escuela para desarrollar la planeación de la clase?

Si se les ha proporcionado apoyo ¿Quién se lo ha proporcionado?

5. ¿Ha participado en reuniones de trabajo colegiado con los profesores de la escuela donde se han discutido y planeado el uso de estrategias e instrumentos para desarrollar el programa educativo de acuerdo a la RIEB?

6. ¿Conoce y aplica los estándares para evaluar la práctica docente?

7. ¿Utilizó alguna estrategia para evaluar su práctica docente en el ciclo escolar 2010-2011? Si es así ¿cuál?

8. ¿Ha compartido a través de medios tecnológicos, experiencias y reflexiones sobre su práctica docente?

9. Las Comunidades de Práctica se basan en el trabajo colaborativo de sus integrantes los cuales realizan una tarea conjunta con metas comunes ¿Estaría dispuesto a participar en una Comunidad de Práctica con la finalidad de establecer estrategias de evaluación de los aprendizajes acordes a la RIEB en la institución donde trabaja?

Por favor anote en el cuadro sus observaciones

Preg.	¿Mide el constructo evaluación?	¿Mide el constructo Evaluación de la práctica docente?	¿Mide el constructo trabajo colaborativo?	¿Mide el constructo evaluación por estándares?	Observaciones
1					
2					

Preg.	¿Mide el constructo evaluación?	¿Mide el constructo Evaluación de la práctica docente?	¿Mide el constructo trabajo colaborativo?	¿Mide el constructo evaluación por estándares?	Observaciones
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

Apéndice F. Cuestionarios

Comunidad de Práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente

Cuestionario para el director de la escuela

Instrucciones:

Conteste las preguntas que se le hacen escribiendo en las líneas las respuestas que considere adecuadas.

Sus respuestas me permitirán analizar la situación actual del plantel en lo correspondiente a la reflexión que los profesores hacen de su quehacer docente e identificar la disposición que tienen para trabajar en Comunidades de Práctica.

1. ¿Los profesores del plantel que dirige se reúnen para colaborativamente diseñar estrategias e instrumentos para desarrollar su práctica docente?

2. ¿Cuáles de las acciones planteadas en la RIEB realizaron en forma colaborativa los profesores que laboran en la escuela su cargo?

3. ¿Qué estrategias utilizaron los profesores para evaluar su práctica docente en el ciclo escolar 2010-2011?

4. ¿En la planeación didáctica de los profesores de la escuela a su cargo se incluyen las estrategias e instrumentos a utilizar para evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos así como la forma en la que fueron determinados?

5. ¿Qué apoyo se le ha brindado a los profesores de su escuela para desarrollar la planeación de la clase?

Si se les ha proporcionado apoyo ¿Quién se los ha proporcionado?

6. ¿Ha propiciado el desarrollo de reuniones de trabajo colegiado de los profesores de la escuela donde se han discutido y planeado el uso de estrategias e instrumentos para desarrollar el programa educativo de acuerdo a la RIEB?

7. Los profesores de la escuela ¿han compartido con medios tecnológicos experiencias y reflexiones sobre su práctica docente?

8. Las Comunidades de Práctica se basan en el trabajo colaborativo de sus integrantes los cuales realizan una tarea conjunta con metas comunes ¿Estaría dispuesto a participar en una Comunidad de Práctica con la finalidad de establecer estrategias de evaluación de los aprendizajes acordes a la RIEB en la institución a su cargo?

9. Si su deseo es participar ¿Implementaría su funcionamiento en el plantel a su cargo con la misma finalidad?

Comunidad de Práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente

Cuestionario Diagnóstico para el Docente

Instrucciones:

Conteste las preguntas que se le hacen escribiendo en las líneas las respuestas que considere adecuadas.

Sus respuestas me permitirán analizar la situación actual del plantel en lo correspondiente al trabajo que realizan los profesores para planear la evaluación de los aprendizajes esperados de los alumnos y su disposición para trabajar colaborativamente.

1. ¿Se reúne con sus compañeros de trabajo para colaborativamente diseñar estrategias e instrumentos para desarrollar su práctica docente?

2. ¿Cuáles de las acciones planteadas en la RIEB realizó en forma colaborativa con los profesores que laboran en la escuela?

3. ¿En su planeación didáctica incluyó estrategias e instrumentos a utilizar para evaluar los aprendizajes esperados de los alumnos, así como la forma en la que fueron determinados?

4. ¿Qué apoyo se le ha brindado en su escuela para desarrollar la planeación de la clase?

Si se les ha proporcionado apoyo ¿Quién se lo ha proporcionado?

5. ¿Ha participado en reuniones de trabajo colegiado con los profesores de la escuela donde se han discutido y planeado el uso de estrategias e instrumentos para desarrollar el programa educativo de acuerdo a la RIEB?

6. ¿Conoce y aplica los estándares para evaluar la práctica docente?

7. ¿Utilizó alguna estrategia para evaluar su práctica docente en el ciclo escolar 2010-2011? Si es así ¿cuál?

8. ¿Ha compartido a través de medios tecnológicos, experiencias y reflexiones sobre su práctica docente?

9. Las Comunidades de Práctica se basan en el trabajo colaborativo de sus integrantes los cuales realizan una tarea conjunta con metas comunes ¿Estaría dispuesto a participar en una Comunidad de Práctica con la finalidad de establecer estrategias de evaluación de los aprendizajes acordes a la RIEB en la institución donde trabaja?

Apéndice G. Cuadernillo de Estándares de Evaluación

Formato de Auto-registro

Nombre del docente:		Fecha:
N° de Alumnos:		Grupo:
Asignatura:	Tema:	Hora de inicio: Hora de cierre:
Objetivos de la clase:		

Descripción		Comentario
Inicio		
Desarrollo		
Cierre		
Reflexión final:		

Indique su papel como evaluador:

o Supervisor o Inspector escolar o Auxiliar de la supervisión o Director de la escuela o Subdirector de la escuela o Profesor de grupo. Especifique el grado _____	Nombre
	Asignatura
	Nivel
	Modalidad

Categoría: Planeación Preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos					
---	--	--	--	--	--

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Selección de contenidos	Especifica, de manera clara, contenidos apegados al currículum ¹ que desarrollará durante la clase.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no los contenidos a desarrollar en la clase. Si se especifican, se observa la claridad con que se hace, en el sentido de que sean entendibles para quien los lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende pero hay dudas, es poco claro y si hay pleno entendimiento de ellos, es claro.	1. En la planeación no se especifican los contenidos. 2. En la planeación se especifican, de manera confusa, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase. 3. En la planeación se especifican, de manera poco clara, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase. 4. En la planeación se especifican, de manera clara, contenidos apegados al currículum que desarrollará durante la clase.		

Otras palabras: Plan y programas, estándares.

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Selección del propósito	Especifica, de manera clara, el propósito que desarrollará durante la clase.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no el o los propósitos a desarrollar en la clase. Si se especifican, se observa la claridad con que se hace, en el sentido de que sean entendibles para quien los lea. Si no se entiende es confuso; si se entiende pero hay dudas, es poco claro y si hay pleno entendimiento, es claro.	1. En la planeación no se especifica el propósito. 2. En la planeación se especifica, de manera confusa, el propósito que desarrollará durante la clase. 3. En la planeación se especifica, de manera poco clara, el propósito que desarrollará durante la clase. 4. En la planeación se especifica, de manera clara, el propósito que desarrollará durante la clase.		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
		En la planeación escrita se	1. En la planeación no se especifican		

Referentes de planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Diseño de estrategias didácticas	Especifica estrategias didácticas acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase.	observa si se especifican o no las estrategias didácticas a desarrollar durante la clase. Si se especifican, se observa el grado de concordancia, que tienen con el propósito y los contenidos. Esto se observa en si las estrategias didácticas seleccionadas (actividades, recursos, espacio y tiempo), previsiblemente hacen que se logre el propósito y los contenidos.	estrategias didácticas. 2. En la planeación se especifican estrategias didácticas, pero no se sabe de su concordancia con los propósitos y contenidos porque éstos no se presentan. 3. En la planeación se especifican estrategias didácticas poco acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase. 4. En la planeación se especifican estrategias didácticas acordes con el propósito y los contenidos que desarrollará durante la clase.		

Referentes de Planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
Selección de mecanismos de evaluación	Especifica mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera eficiente el grado de avance y logro del propósito.	En la planeación escrita se observa si se especifican o no los mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase. Si se especifican, se observa la eficiencia de éstos respecto al propósito, lo cual se hace evidente al identificar su previsible alcance para detectar el grado de avance y logro del mismo.	1. En la planeación no se especifican mecanismos de evaluación. 2. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero no se sabe de su alcance como evidencia del grado de avance y logro del propósito, ya que éste no se presenta. 3. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, pero no permitirán detectar de manera eficiente el grado de		

Referentes de Planeación	Estándares de planeación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de planeación	Valoración	Justificación
			avance y logro del propósito. 4. En la planeación se especifican mecanismos de evaluación a utilizar durante la clase, que permitirán detectar de manera eficiente el grado de avance y logro del propósito.		

Categoría: Gestión del ambiente de clase.
 Construcción de un clima propicio para el aprendizaje que incluye los ámbitos de las relaciones interpersonales y el manejo de grupo

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
Relaciones interpersonales	Durante la clase propicia, de manera permanente, relaciones interpersonales	Durante la clase, se observa si las relaciones interpersonales que marcan el ambiente general de	1. Durante la clase no propicia relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos.		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
	s de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.	la misma son o no de respeto y confianza. Esto se observa por ejemplo, en el tono de voz y en la forma en que se dirige el maestro a los alumnos, y a su vez, la forma en que lo hacen entre ellos (no hay críticas, se llaman por su nombre, se promueve la autoestima), Si las relaciones son de respeto y confianza, se observa la frecuencia con que logra mantener ese clima a lo largo de la clase.	2. Durante la clase propicia, de manera ocasional, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. 3. Durante la clase propicia, de manera habitual, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje. 4. Durante la clase propicia, de manera permanente, relaciones interpersonales de respeto y confianza entre él y los alumnos, así como entre los alumnos, que		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
			contribuyen a establecer un ambiente para el aprendizaje.		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
Manejo de grupo	Durante la clase logra, de manera permanente, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.	Durante la clase, se observa si se logra o no un manejo de grupo que posibilita la comunicación al interior del mismo. Esto se observa en la forma como el docente facilita las participaciones, promueve las normas de convivencia y el orden y mantiene la atención de los alumnos. Si se logra, se observa la frecuencia con que lo mantiene	1. Durante la clase aunque propicia, no logra un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. 2. Durante la clase logra, de manera ocasional, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo. 3. Durante la clase logra, de manera habitual, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.		

Referentes de gestión del ambiente de clase	Estándares de gestión del ambiente de clase	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión del ambiente de clase	Valoración	Justificación
		a lo largo de la clase.	4. Durante la clase logra, de manera permanente, un manejo de grupo que posibilita la comunicación dentro del mismo.		

Categoría: Gestión curricular. Conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes que integran los contenidos de las asignaturas

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
Conocimiento de la Asignatura	Durante la clase demuestra amplio conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar.	Durante la clase, se observa si el docente trata conceptos con claridad y dominio, y si lo hace de acuerdo con el conocimiento socialmente validado. Se observa si tiene poco conocimiento, el necesario, un buen dominio o bien si rebasa lo especificado	1. Durante la clase demuestra escaso conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. 2. Durante la clase demuestra elemental conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
		en el currículum.	asignatura que tiene a su cargo desarrollar. 3. Durante la clase demuestra suficiente conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar. 4. Durante la clase demuestra amplio conocimiento y comprensión del conjunto de contenidos de la asignatura que tiene a su cargo desarrollar.		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión Curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
Relaciones	Durante la	Durante la clase, se observa la	1. Durante la clase no presenta contenidos de diferentes asignaturas. 2. Durante la		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión Curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
entre asignaturas	clase presenta, trata y relaciona contenidos de diferentes asignaturas.	presencia o ausencia de contenidos de diferentes asignaturas. Si se presentan, se observa si aborda cada uno. En caso de que los aborde, se observa si establece una conexión entre ellos.	clase presenta contenidos de diferentes asignaturas. 3. Durante la clase presenta y trata contenidos de diferentes asignaturas. 4. Durante la clase presenta, trata y relaciona contenidos de diferentes asignaturas.		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión Curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
Conexión asignaturas-contextos	Durante la clase establece, de manera frecuente y pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven	A lo largo de la clase, se observa la presencia o ausencia de relaciones entre los contenidos y el contexto en que viven los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia	1. Durante la clase no establece relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 2. Durante la clase establece, de manera frecuente y poco pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que		

Referentes de gestión curricular	Estándares de gestión Curricular	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión curricular	Valoración	Justificación
	los alumnos.	de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	viven los alumnos. 3. Durante la clase establece, de manera ocasional aunque pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos. 4. Durante la clase establece, de manera frecuente y pertinente, relaciones entre los contenidos de las asignaturas y el contexto en que viven los alumnos.		

Categoría: Gestión didáctica. Conocimiento y puesta en práctica que realiza el docente, del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos
--

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			1. Al inicio de la clase no presenta y/o recuerda a los alumnos		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Presentación curricular	Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito y los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase.	Al inicio de la clase, se observa la presencia de propósito y contenidos; de alguno de ellos o bien, la ausencia de ambos. En caso de presencia de alguno o ambos, se observa la claridad en el lenguaje usado por el docente, es decir, que sea sencillo, concreto, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos.	el propósito ni los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 2. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma confusa a los alumnos, el propósito y/o los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 3. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito o los contenidos a desarrollar y aprender durante la clase. 4. Al inicio de la clase presenta y/o recuerda, en forma clara a los alumnos, el propósito y los contenidos a		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			desarrollar y aprender durante la clase.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Atención diferenciada	Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	Durante la clase se observa si el docente hace distinción (tendiente a la personalización) o no (tipo conferencia) de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Si lo hace, se observa mediante el uso de lenguaje específico, la asignación de tareas diferenciadas y el acercamiento a ciertos alumnos. En una situación concreta de clase, se puede observar qué alumnos están comprendiendo o no el tema. A quienes no lo hacen, se considera que tienen mayores necesidades de aprendizaje para esa situación.	1. Durante la clase atiende, de manera preferencial, a los alumnos con menores necesidades de aprendizaje. 2. Durante la clase atiende, de manera idéntica, las necesidades de aprendizaje de los alumnos. 3. Durante la clase atiende, de manera preferencial, a los alumnos con mayores necesidades de aprendizaje. 4. Durante la clase atiende, de manera diferenciada, las necesidades		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		Respecto a la preferencia de atención o no a los alumnos de diferentes necesidades, se observa la recurrencia en el trato a ellos.	de aprendizaje de los alumnos.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Organización del Grupo	Durante la clase organiza al grupo de manera muy adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la forma de organizar el grupo: en plenaria (filas, círculo, herradura, entre otras) o equipo (según el número) y su adecuación a las necesidades que demandan las actividades. Para la valoración se asume que se cuenta con las condiciones básicas de infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se	1. Durante la clase no organiza al grupo de manera adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase organiza al grupo de manera poco adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase organiza al grupo de manera		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		especifica en la justificación.	adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase organiza al grupo de manera muy adecuada a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Relación de aprendizaje alumno - alumno	Durante la clase realiza, de manera frecuente y adecuada acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos, propiciando su aprendizaje.	Durante la clase, se observa si el docente promueve o no, diálogos entre los alumnos, respecto a los objetos de aprendizaje (esto indistintamente de la forma de organizar el grupo). Si lo hace, se observa si los alumnos	1. Durante la clase no realiza acciones ni actividades para favorecer el diálogo entre los alumnos. 2. Durante la clase realiza, de manera frecuente pero poco adecuada, acciones y actividades		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		conversan, discuten e intervienen en torno a los temas y objetos de aprendizaje planteados. Además se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la clase.	que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. 3. Durante la clase realiza, de manera ocasional pero adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje. 4. Durante la clase realiza, de manera frecuente y adecuada, acciones y actividades que favorecen el diálogo entre los alumnos propiciando su aprendizaje.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	Durante la clase usa, de manera motivante para los	Durante la clase, se observa, respecto a la motivación, si el manejo	1. Durante la clase usa, de manera poco motivante para los alumnos, recursos		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Recursos didácticos	alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos.	que hace el docente de los recursos, capta la atención de los alumnos y los involucra con los contenidos a tratar. Además se observa si los recursos son acordes al propósito de los contenidos que desarrolla.	didácticos poco acordes para promover el aprendizaje de los contenidos. 2. Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos poco acordes para promover el aprendizaje de los contenidos. 3. Durante la clase usa, de manera poco motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos. 4. Durante la clase usa, de manera motivante para los alumnos, recursos didácticos acordes para promover el aprendizaje de los contenidos.		
	Durante la clase maneja, de manera	Durante la clase, se observa si la forma en que	1. Durante la clase maneja, de manera inadecuada, el		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Recursos espaciales	muy adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.	el docente se desplaza y hace uso del espacio considera las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. Se observa por ejemplo, en el trabajo en plenaria si el docente se coloca donde todos lo puedan observar y escuchar; y en el trabajo en grupo si se acerca a cada uno de ellos, entre otras. Para la valoración se asume que se cuenta con las condiciones básicas de infraestructura para poder llevarlo a cabo. En caso de no contar con ellas, este estándar, no se valora y se especifica en la justificación.	espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase maneja, de manera poco adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase maneja, de manera adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase maneja, de manera muy adecuada, el espacio del salón de clases respecto a las necesidades que demandan las actividades que desarrolla.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Manejo del tiempo	Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa el tiempo que usa el docente para el tratamiento de los contenidos (tiempo efectivo) y el tiempo dedicado a otros asuntos (tiempo muerto). La valoración de la eficacia se hace tomando en cuenta del tiempo total de clase, la proporción de tiempo efectivo. La flexibilidad se observa en la respuesta de adaptación que da el docente a las situaciones que surgen durante la clase, tomando como base el tiempo efectivo.	1. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera ineficaz, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 2. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera flexible pero poco eficaz, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 3. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz pero poco flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla. 4. Durante la clase distribuye y maneja el tiempo, de manera eficaz y flexible, respecto a los contenidos y actividades que desarrolla.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Indicaciones	Durante la clase da indicaciones, de manera muy clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el docente para dar las indicaciones de los procedimientos, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. Esto se observa en la forma como los alumnos siguen la instrucciones dadas para el desarrollo de los procedimientos.	1. Durante la clase da indicaciones, de manera confusa, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase da indicaciones, de manera poco clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase da indicaciones, de manera clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase da indicaciones, de manera muy clara, de los procedimientos a seguir respecto a las actividades que desarrolla.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Explicaciones	Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara y significativa, de los conceptos y las definiciones que trata.	Durante la clase, se observa la claridad en el lenguaje usado por el docente para dar explicaciones de los conceptos y definiciones, es decir, que sea sencillo, concreto, preciso, cotidiano y previsiblemente entendible para los alumnos. La significancia se observa en si ese lenguaje tiene sentido para los alumnos, lo cual se aprecia en la forma como ellos/ellas se apropian de los conceptos y definiciones, por ejemplo al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	1. Durante la clase brinda explicaciones, de manera confusa, de los conceptos y las definiciones que trata. 2. Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara pero no significativa, de los conceptos y las definiciones que trata. 3. Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara pero poco significativa, de los conceptos y las definiciones que trata. 4. Durante la clase brinda explicaciones, de manera clara y significativa, de los conceptos y		

			las definiciones que trata.		
--	--	--	-----------------------------	--	--

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Preguntas	Durante la clase formula, de manera muy frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos.	Durante la clase, se observa si el lenguaje usado por el docente para hacer preguntas propicia o no la reflexión sobre los saberes (conocimientos) y procedimientos de los alumnos. Esto se aprecia en el tipo de respuestas y explicaciones que los alumnos dan a las preguntas. Si lo hacen con respuestas reflexivas y/o argumentativas tienden a ser abierta, pero si son memorísticas o de “consentimiento” se consideran cerradas. En caso de que realice preguntas abiertas, se observa la frecuencia con que lo hace a lo largo de la	1. Durante la clase formula, preguntas cerradas que no promueven un proceso de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 2. Durante la clase formula, de manera ocasional, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 3. Durante la clase formula, de manera frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos. 4. Durante la clase formula,		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión Didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		clase.	de manera muy frecuente, preguntas abiertas que promueven procesos de reflexión sobre los saberes y procedimientos de los alumnos..		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Actividades dirigidas	Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento.	Durante la clase, se observa la presencia de actividades que implican el hacer y la incorporación de sentidos con procedimientos establecidos o dictados por el docente y que son pertinentes en cuanto que favorecen que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual. Además, se observa respecto a la	1. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, poco pertinentes y poco motivantes para que los alumnos se apropien del conocimiento. 2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, poco pertinentes aunque motivantes, para que los		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
		motivación, si dichas actividades captan su atención y despiertan su interés por desarrollarlas.	alumnos se apropien del conocimiento. 3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y poco motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento. 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por él mismo, pertinentes y motivantes, para que los alumnos se apropien del conocimiento.		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
	Durante la clase	Durante clase, se observa la presencia o ausencia de actividades que	1. Durante la clase no desarrolla actividades con procedimientos		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
Actividades no dirigidas	desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y motivantes, para que se apropien del conocimiento.	implican el hacer y la incorporación de sentidos sin especificar los procedimientos, es decir, da libertad para que los alumnos escojan y decidan su manera de proceder. En caso de presencia, se observa la pertinencia de ellas, en el sentido de favorecer que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y si son motivantes, es decir, si captan su atención y despiertan su interés por desarrollar las actividades.	determinados por los alumnos. 2. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, poco pertinentes aunque motivantes, para que se apropien del conocimiento. 3. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y poco motivantes, para que se apropien del conocimiento. 4. Durante la clase desarrolla actividades con procedimientos determinados por los alumnos, pertinentes y motivantes,		

Referentes de gestión didáctica	Estándares de gestión didáctica	Pautas para observar	Niveles de los estándares de gestión didáctica	Valoración	Justificación
			para que se apropien del conocimiento		

Categoría: Evaluación

Acciones que realizan docentes y alumnos, con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes, sobre los procesos y resultados del aprendizaje de los alumnos

Referentes de Evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Autovaloración	Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven la autovaloración de los alumnos sobre sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	1. Durante la clase no promueve que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase promueve, de manera ineficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las		

Referentes de Evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			actividades que desarrolla. 3. Durante la clase promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre sus propios procesos y resultados respecto de las actividades que desarrolla.		

Referentes de Evaluación	Estándares de Evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
	Durante la clase promueve,	Durante la clase, se observa la	1. Durante la clase no promueve que		

Referentes de Evaluación	Estándares de Evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Valoración entre alumnos	de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.	presencia o ausencia de acciones que promueven las valoraciones entre compañeros respecto a sus procesos y resultados. En caso de presencia, la eficiencia se observa en cuanto a que se promueven correcciones y mejora en los alumnos.	los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase promueve, de manera ineficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase promueve, de manera poco eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase		

Referentes de Evaluación	Estándares de Evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			promueve, de manera eficiente, que los alumnos expresen valoraciones sobre los procesos y resultados de sus compañeros respecto de las actividades que desarrolla.		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Valoración del docente a los alumnos	Durante la clase expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones que promueven valoraciones del docente sobre los procesos y resultados de sus alumnos. En caso de presencia, la congruencia se observa respecto a si las valoraciones se acompañan a las actividades desarrolladas, el desempeño de los alumnos y lo previsiblemente esperado.	1. Durante la clase no expresa valoraciones sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 2. Durante la clase expresa valoraciones incongruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 3. Durante la clase expresa		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
			valoraciones poco congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla. 4. Durante la clase expresa valoraciones congruentes sobre los procesos y resultados de los alumnos respecto de las actividades que desarrolla.		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
Retroalimentación de saberes	Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa	Durante la clase, se observa la presencia o ausencia de acciones para retroalimentar los saberes de los alumnos. En caso de presencia, se observa la pertinencia, en cuanto favorece que los alumnos pasen de lo cotidiano a lo conceptual y la	1. Durante la clase no rescata ni sistematiza los conocimientos previos ni los que van adquiriendo los alumnos. 2. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera poco pertinente, los conocimientos previos, así como los que		

Referentes de evaluación	Estándares de evaluación	Pautas para observar	Niveles de los estándares de evaluación	Valoración	Justificación
		significancia respecto a si la retroalimentación que hace tiene sentido para los alumnos y ayuda a complementar y reforzar su conocimiento. Esto se aprecia en la forma como los alumnos se apropian de los contenidos, por ejemplo al hacer referencia a lo visto en la clase con sus propias palabras y dar ejemplos.	van adquiriendo los alumnos y no los retroalimenta de forma significativa. 3. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma poco significativa. 4. Durante la clase rescata y sistematiza, de manera pertinente, los conocimientos previos, así como los que van adquiriendo los alumnos y los retroalimenta de forma significativa.		

Apéndice H. Guía de Evaluación por Estándares de Desempeño en el Aula

Escuela _____

Grado evaluado _____

Fecha _____

Auto-evaluador _____

Coevaluador _____

Heteroevaluador _____

Colectivo _____

Valoraciones por referente

Categoría	No.	Referente	Valor de 1 a 4	Justificación
Planeación	1	Selección de contenidos		
	2	Selección de propósito		
	3	Diseño de estrategias didácticas		
	4	Selección de mecanismos de evaluación		
Gestión de ambiente de clase	5	Relaciones interpersonales		
	6	Manejo del grupo		
	7	Conocimiento de la asignatura		
Gestión curricular	8	Relación entre las asignaturas		
	9	Conexión entre asignaturas y contextos		
Gestión didáctica	10	Presentación curricular		
	11	Atención diferenciada		
	12	Organización del grupo		
	13	Relación de aprendizaje alumno-alumno		
	14	Recursos didácticos		
	15	Recursos espaciales		
	16	Manejo del tiempo		
	17	Indicaciones		
	18	Explicaciones		
	19	Preguntas		
	20	Actividades dirigidas		
Evaluación	21	Actividades no dirigidas		
	22	Autovaloración		
	23	Valoración entre alumnos		
	24	Valoración del docente a los alumnos		
	25	Retroalimentación de saberes		

Apéndice I. Guía de Entrevista a Docente Evaluado

Proyecto de investigación: Comunidad de Práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente

***Diseño**

Entrevista: Abierta	Función: obtener información	Registro: grabación y transcripción	Tema: Evaluación de la práctica docente
Lugar: Institución educativa participante	Tiempo:10 min. Fecha:	Sujeto: docente evaluado n____ Entrevistador: investigador	Propósito: Conocer la opinión que los profesores tienen a cerca de la relevancia que tiene evaluar la práctica docente en CoP.

***Desarrollo**

Introducción: Durante este ciclo escolar se ha trabajado en el plantel con la evaluación de la práctica docente para lo que se han utilizando estándares de evaluación, me interesa conocer tu opinión sobre cómo ha impactado en tu práctica y la pertinencia del proceso seguido durante las reuniones colegiadas en las que se ha realizado la evaluación.

Investigador: ¿Consideras adecuado el proceso seguido para realizar la evaluación de tu práctica docente?

Entrevistado:

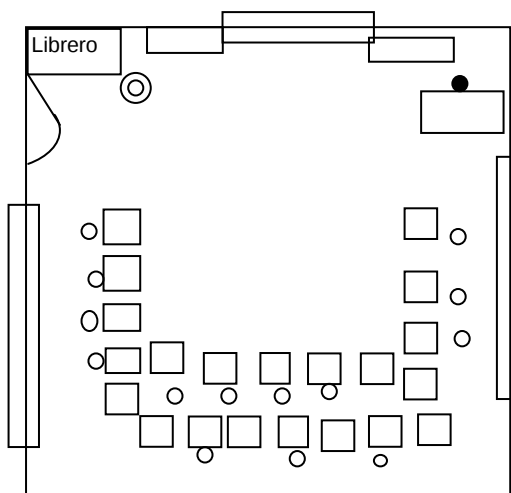
***Cierre**

Entrevistador:

Muchas gracias por su colaboración la entrevista se realizó el _____ a la profesora ----- que participó como _____ voluntaria.

Apéndice J. Formato de Registro de Observación

Comunidad de Práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente



Lugar:
Fecha:
Duración:
Propósito de la sesión:

Asistentes:

Coordinador de la sesión:

 Cámara
 Participantes
 Intervenor

[illegible]

Apéndice K. Formato de Diario de Campo

Comunidad de Práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente

Diario del investigador

Actividad: CoP N° ____ Fecha: _____ Hora: _____

Tipo de actividad: Reunión colegiada de profesores frente a grupo para evaluar la práctica docente utilizando estándares Esta actividad es la que fue grabada en video para posterior análisis.

Objetivo: Registrar la dinámica de las interacciones que los profesores mantienen durante la evaluación de la práctica docente del compañero participante.

Descripción de la situación:

Reflexión:

Apéndice L. Transcripción de Registro en Audio en Pequeño Grupo

Código –RAE.PG.1 Evaluación en pequeño grupo Enero 2012

Docente: (A)

Hetero-evaluador: (H)

Co-evaluador: (C)

Investigador: (I)

La sesión se inició con la indicación de realizar un intercambio de opiniones en un ambiente de respeto realizando comentarios propositivos con el objetivo de identificar aspectos de mejora en la práctica docente del profesor evaluado.

La actividad de evaluación se dio en un ambiente de confianza y respeto tanto entre los participantes como para el profesor evaluado, los cuales manifestaron interés en el proceso.

Categoría de Planeación:

Se hizo el comentario que hace falta una columna de estrategia para la actividad y competencia, en evaluación hace falta enunciar claramente el instrumento o estrategia de evaluación a utilizar.

I. Referente: selección de contenidos:

C. Yo observé la planeación y se observan claramente los objetivos a tratar, le di cuatro puntos.

H. Yo le di cuatro puntos dentro de la planeación. En los aspectos me pareció bien hecho.

A. Yo planeo por proyectos y abordo todo de manera general y me enfoqué más a ciertos aspectos

I. Coinciden.

Referente selección de propósito:

C. Le di cuatro puntos porque en la clase lo abordo.

I. Lo que ella propuso lo abordó, queda claro. ¿Tú tienes puntuación diferente?

A. Yo me puse tres porque si los abordo, pero siento que es para mejorar y no puedo ponerme toda la puntuación porque puedo mejorar.

C. Pero aquí estamos hablando solo de la planeación.

H. Eso va más adelante.

I. En el documento del plan independientemente de lo que se haya realizado.

H. Los temas que planeaste si se dieron, en otras cosas si hay diferencias.

I. ¿Está claramente definido el propósito en el plan?

C. y H. Sí

I. Diseño de estrategias didácticas, seguimos con el plan ¿Cómo están las estrategias, son acordes con los propósitos y los contenidos o hay algo que habría que trabajar o mejorar?

C. Yo le puse cuatro puntos, y si vi adecuadas las que plantea para el logro del propósito.

H. De acuerdo a lo que ella se proponía hacer si son adecuadas, en lo que yo veo que pudiera ser un poquito mejor cuando ocupa la computadora; no es culpa de la persona si no del equipo, ya que el tipo de letra siempre hay alguno que si o mira todo se pierde.

I. Pero la estrategia fue adecuada.

H. Exacto, la estrategia estaba bien era nada más el equipo que no se prestaba.

A. Yo me puse uno, yo cuando planeaba en base a la normal van a ser cuatro. De acuerdo al nuevo plan yo pongo competencias, y dice ahí en la planeación se especifican estrategias y yo no puse una columna, yo en la justificación anoté que la incluí como actividad al realizar un poema y por eso que dije yo lo manejo como competencia no estrategia ni actividades y es para eso, ponernos de acuerdo.

H. Sí que aspectos se van a tomar en cuanto para la planeación.

I. Este es un buen punto para recuperarlo y llegar a acuerdos en la escuela de como elaborar el documento de planeación.

A. Un formato.

H. Sí.

A. Porque luego andamos preguntando ¿Y tú como planeas?

I. Selección de mecanismos de evaluación. Si se especifican aquellos mecanismos que va a utilizar mediante la clase, fíjense que se dice mecanismos y no instrumentos porque son procesos para poder identificar la eficiencia para el logro del propósito.

A. Yo me puse dos, si especifico lo que voy a evaluar, pero me hace falta nombrar el instrumento como, una rúbrica que me ayude a mejorar el proceso para que me ayude a identificar cada uno de los logros que tienen los niños.

H. Yo pienso que en el momento que tiene marcada la participación si se toma en cuenta, en el momento en el que preguntas ¿tú que piensas? siento que en determinado momento se limitó la participación. Me tocó ver precisamente, hay un chiquito que sé que tú lo has descubierto, él es reservado y él le hizo...(levantó la mano discretamente el alumno) durante la clase levantó la mano como 5 veces pero

le hacía hasta aquí(a media altura) y le preguntabas a otro niño y él bajaba la mano, como que la participación espontánea no se da como en este caso que son tímidos y si ya lo conoces darle la oportunidad así una fracción de tiempo chiquitita. ¿Quién de esta fila le gustaría participar? porque si quiere pero no se avienta.

I. Pero vamos a tratar de recuperar eso en la última categoría que es en el proceso de la clase porque aún estamos en planeación. ¿Esos mecanismos que estableció que se propuso para evaluar están definidos? ¿Cómo los viste tú?

C. Yo puse tres puntos y vi que si se hace mención de los mecanismos de evaluación y pudo incluir una lista de cotejo para estar checando a los niños.

I. O sea que aparte de los mecanismos poder seleccionar algún instrumento para poder sistematizar la evaluación.

C. Si

I. Categoría Gestión de ambiente de clase.

Ahora sí ya estamos en el desarrollo de la clase.

C. En ambiente de clase en el grupo hizo falta establecer un ambiente de confianza tal vez por la filmación aunque se observó que hace falta estimular la participación, el volumen del docente es necesario moderarlo ya que los niños tímidos evitan participar.

I. Esta, la gestión de relaciones interpersonales, si propicia estas relaciones.

C. Yo aquí le puse dos porque las relaciones son de respeto aunque no se observa confianza entre los niños, yo los vi tensos, como pensando ¿ahora que va a pasar? no sé, me faltó ahí.

A. Yo creo que era la situación.

C.- Si porque los vi como muy tímidos, solo unos cuantos eran los que participaban, levantaban la mano o personalmente les decías quien participaba, les hace falta dar más confianza.

A:-Yo también ahí me puse dos puntos.

H:-Al principio di cuatro y luego tres como yo si conozco como se da en el grupo la situación, es diferente, el niño aunque quiera ser espontáneo ya sabe que se va a hacer una videograbación para un fin , ya sabe, es grande, con la finalidad de no hacer relajo que les permite relacionarse.

I. Referente manejo de grupo. ¿Cómo vieron la cuestión de manejo de grupo? ¿Ese manejo permite la comunicación entre todos? ¿No se entorpece? ¿No hay mucho barullo?

H. La calificación que le di fue tres. Ella con los niños si hace su trabajo correcto, tal vez fue el tema y las actividades que se fueron desarrollando, que solamente hasta el final veo que los niños participan en grupo pequeño; al participar en equipo, ella con todo el grupo tiene un orden, controla la atención, este..., pero al llegar a la participación ahí es donde yo digo que le falta.

A. Yo me puse tres.

I. ¿Qué identificaste?

A. Pues actúo con autoridad para establecer un clima de respeto entre los alumnos pero si falta tener, propiciar otro tipo de actividades.

C. Yo también tres puntos, y si veo como la directora dice, el dominio y manejo de grupo y sentí a los niños tensos que les impactaba que se les estaba grabando.

I. Si, muy bien. Pasamos a la categoría Gestión curricular:

En gestión curricular se hizo la observación de que es necesario aprovechar las situaciones haciendo uso del contexto de los alumnos para acercarlos a los temas y que se pueda presentar la transversalidad.

I. Referente: conocimiento de la asignatura.

H:-Yo anoté cuatro con una observación, yo creo que fue momento de nervios porque tú estabas muy bien en el tema, pero dos o tres ocasiones dijiste en que párrafo cuando tú ya habías manejado la palabra estrofa, rima, los niños sabían, ya les habías manejado esas palabras y volviste a decir ¿en qué párrafo? Al niño que no le ha caído el veinte puede decir esto se llama párrafo el conocimiento lo tenías.

A. ¡A la otra déjenme una cámara escondida!

I. Para allá vamos.

A. El estar sujeto a una evaluación.

H. Va a llegar el momento por bien de los niños y de la escuela en que se tenga una cámara en la que ustedes en cualquier momento pudieran ser observados porque esa es la intención.

I. Y sobre todo como un proceso como este un proceso interno en lo que importa cómo se apoyan unos a otros y que sea un proceso interno que no sea una evaluación externa que no tenga la intención de sancionar ni premiar sino para mejorar.

H. Y si se está viendo eso, la aceptación del docente a ser observado.

I. Es un paso muy importante.

H. Aunque al principio fueron los jóvenes que aceptaron y dijeron sí, pero los demás también dijeron y después también vamos a ser nosotros.

A. El hecho de que las demás personas a lo mejor a veces por miedo que van a estar sujetos a evaluación, pero el hecho de apoyar esto es también bastante trabajo, el estar llenando, el estar apoyando, observando, leyendo, esto es bastante trabajo, se agradece y todo lo que tengan para mejorar a veces también uno se proyecta y se dice hay yo también lo hago me veo así, porque también uno, son cuestiones que nos sirven a todos, no solamente al que está enfrente. Veo mi error.

I. Pasamos a relación entre asignaturas.

H. Yo puse dos.

A. Yo uno porque tengo planeaciones que identifico la transversalidad pero vi matemáticas, pero no lo especifiqué pude relacionar el poema con historia, ciencias naturales, pero ahí estaban relacionando pero no especifiqué.

C. Yo le di dos tomé nota de que los niños preguntaban ¿maestra de qué color es la luna?...Y yo noté y también hiciste una pregunta si la luna tiene luz propia pero no me di cuenta si te contestaron.

A. Si dijeron que no.

C. Bueno dos puntos.

I. Referente: conexión entre asignaturas y el contexto.

A. Yo me puse uno a lo mejor no era un tema que dijera lo vas a utilizar para la vida diaria porque tiene que tener siempre que les va a dejar y a lo mejor hay algún niño que le guste hacer eso y no me he dado cuenta y a eso de grande se va a dedicar. Yo le puse que se situó al alumno en un contexto literario y para que lo puede utilizar.

H. Yo le anoté un dos al no haberse dado una relación entre asignaturas tampoco lo dio al contexto, pudo al haber preguntado ¿es la luna? pudiste haber preguntado ¿de qué color lo has visto? La observación de la luna es rara y pudo haberla visto de diferente color en diferente lugar y si aprovechas las opiniones de ellos, pudo servir para relacionar la geografía.

I. Sugerencia.

C. No tomé nota de que hiciste mención de tu vida en cuanto a las muñecas y se pudo ampliar a su contexto.

En la categoría Gestión didáctica se mencionó que es necesario utilizar el espacio adecuadamente, tener una disposición de los bancos de manera que posibilite el trabajo por equipo, distribuir el tiempo de acuerdo a las actividades que se van a realizar, hacer preguntas generadoras para que los alumnos tengan libertad de manifestar sus reflexiones o aportaciones ya que en su mayoría las preguntas fueron cerradas.

I. ¿Se presenta a los niños lo que se va a trabajar? ¿Qué contenidos? ¿Con qué propósito? para que los niños se ubiquen con que contexto se va a trabajar.

A. Yo me puse tres.

C. Yo también, no se mencionó propósito ni contenido.

A. Lo mencioné al principio cuando les dije que recordaran en que proyecto estábamos, lo mencioné entre la clase.

H. Bueno no lo dijo al inicio pero si al principio.

I. Atención diferenciada a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

H. A pesar del comentario del niño tímido te puse un cuatro ya que el hecho que sé que conoces a los niños, cual es la falla de cada uno. Se te está distrayendo, tú aprovechaste y quisiste retomar la atención y le preguntaste y no sentí que fuera con el afán de molestar al niño, el que menos respondió lo contestó bien, y al inquieto que está adelante también se le atendió.

C. Yo también puse cuatro.

A. Yo también puse cuatro.

I. Organización de grupo

A. Yo puse tres ya que organicé individual y luego por equipo sentí que estuvo bien pero pudo ser mejor.

H. y C. Yo también cuatro.

I. Relación alumno-alumno

A. Yo me puse tres porque se trabajó en equipo lo cual permite una enseñanza entre iguales y siempre hay: _Maestra es que no quieren poner lo que yo estoy diciendo. Y observé que se estaban tardando mucho en escribir el poema porque entra esa confrontación en qué ¿qué vamos a poner? ¿y si le ponemos esto? y permite que haya una relación.

I. Y ¿Por qué el tres?

A. Porque a lo mejor lo que yo tengo entendido no solo es el trabajo en equipo, a lo mejor el tema no se prestó para que ellos entre la clase se dijeran: _Fíjate a mí me pasó esto. Pero si actuaran espontáneamente y no solo es en el trabajo en equipo.

H. Yo le coloqué un dos, creo que esa relación alumno-alumno pudiste haber dicho, el tema es difícil ya que tal vez de treinta y cinco a cinco le gusta la poesía, si

hubieras dado un tiempo para pláticas sobre su experiencia, sobre los poemas, es una oportunidad para que ellos comentaran sobre su experiencia.

C. Yo le di tres ya que observé que al final de la clase los alumnos conversaron para realizar la actividad.

I. Los recursos didácticos: motivantes, acordes.

H. A mí me pareció bien fabuloso el hecho de utilizar la computadora el escuchar el audio del poema, no es lo mismo leer a escuchar, no supe si era el autor, la persona que estaba leyendo el poema tenía una entonación que transmite sentimiento.

C. Cuatro, utilizó adecuadamente todos los recursos didácticos, el diccionario, Enciclomedia, el material individual.

I. Coinciden.

A. Yo me puse un tres, utilicé los recursos pero me faltó ser más motivante.

I. ¿Qué consideras que debes incluir para ser más motivante?

A. A lo mejor decirles a los niños ¿por qué aprender ese tema? Cuestionarlos.

H. Si yo hubiera sido tu alumna a mi no me gusta leer poesía, si hubiera tenido de escuchar a lo mejor me hubiera gustado, el uso de tus recursos a mi me hubiera gustado, tal vez si hubieras utilizado un poema más cercano...

A. Cotidiano

H. Sí, se me hizo muy elevado, el vocabulario era alto por eso el uso del diccionario fue fabuloso. Como que tú te estás haciendo una injusticia.

A. Pero si estaba muy elevado, a los niños les gusta mucho y le había puesto una leyenda y ellos decían: _ponga más_ y en ésta solo venía una leyenda en audio por eso puse ésta.

I. Recursos espaciales

C. Cuatro, porque cuando se necesitaba pasaba a las filas y se colocó donde todos la veían.

H. Yo di tres , eso de pasar entre filas es muy bueno me parece que te va a llegar un momento que no podrás pasar pero me pareció que el momento de poner los niños en equipo, si tu ya lo traías, este día ya sabes que los pondrás en equipo los vas a necesitar juntos entonces desde el inicio les puedes decir vamos a acomodarnos de esta manera como lo hacemos en taller, estaban muy apretujados, el salón está muy repleto de niños y los bancos ocupan mucho espacio entonces si los colocamos de manera que ya estén listos.

A. Yo me puse dos ya que al inicio estaba bien pero al trabajar en equipo estaban pegaditos.

I. Referente: manejo del tiempo.

H. No me di cuenta, no ha terminado, le falta y no le puse nada.

A. Yo me di dos porque le di importancia al tema no al producto.

C. Aunque era borrador no lo vi. Yo le di tres por eso.

I. Entonces aquí encontramos un proceso que puede mejorarse que es en la planeación especificar los tiempos de las actividades.

Referente: indicaciones

C. Me pareció que las indicaciones estaban bien.

A. Yo me puse cuatro.

H. La he escuchado y es muy clara.

C. Igual clara y precisa.

I. Referente: explicaciones.

A. Yo puse tres, hubo situaciones en donde pude haber explicado más.

H. Cuatro, lo que está planeado en tu propósito estaba logrado, las explicaciones estaban claras y la relación con otras explicaciones, pero no estaban especificadas.

C. Explicaciones claras y precisas.

I. Referente: preguntas abiertas.

C. Dos, ya que la mayoría fueron cerradas.

H. Yo tres porque el tema y las preguntas estaban para respuestas establecidas, pudiste hacer como hace rato ¿algunos conocen poemas? ¿Cuáles? y no es respuesta única, que no esperes respuesta memorística. Otra manera de llevarlos es preguntar ¿ustedes que piensan? ¿qué sentiste?

A. Yo también tres, la mayoría eran cerradas.

I. Actividades dirigidas

C. Motivantes, le di cuatro.

H. Las actividades establecidas en la planeación no tomó lo sugerido por el niño.

A. Yo tres, si estaban dirigidas, bueno mi punto de vista, a lo mejor ustedes lo ven así pero hay mejores ocasiones.

H. Las establecidas si eran motivantes

I. Otra vez se junta con la otra cuestión que el poema pudo haber sido más cercano a las emociones o a los intereses de los niños ¿verdad? tal vez ahí puede ser la mejora.

Actividades no dirigidas.

H. Háganle un poema al celular.

A. Yo me puse un uno porque creo que todas estuvieron sujetas a la planeación.

I. Coinciden en que no se dio apertura al niño

En la categoría de Evaluación se observó que se realizó la heteroevaluación, ya que el docente calificó cuadernos, hizo algunos comentarios de manera individual, en cuanto a la valoración entre alumnos se presentó de manera espontánea, cuando los alumnos en equipos descartaron o tomaron en cuenta las opiniones de compañeros al realizar la actividad, sin embargo el docente no la promovió.

I. Autovaloración ¿Se promovió que los niños dieran sus autovaloraciones?

H. Le di un uno, no se promovió.

C. No hubo.

A. Yo me puse tres, se favoreció en el trabajo en equipo, en ese sentido lo entendí.

I. Estás hablando de co-evaluación.

I. Valoración entre alumnos.

H. Yo no le escribí, era cuando ya estaba al final pensé en darle dos ya que los niños tuvieron la oportunidad de desechar la participación del compañero y lo están valorando al aceptar la ideas de uno le dan valor a la aportación de cada compañero.

C. No promueve que se valoren entre si. No vi que se estuvieran corrigiéndose entre ellos.

A. Yo me di tres, una niña me dijo: _maestra lo que les estoy diciendo, pero no lo aceptan.

I. ¿Eso fue común?

H. Sí, uno en cada equipo, entre ellos se desecharon ideas. De alguna manera si se dio no fue numeral pero se da.

I. Sí no se requiere que califiquen.

Valoración del docente a los alumnos

A. Yo di tres, yo califiqué a los niños.

I. ¿Qué te faltaría para cuatro? ¿Por qué te estás poniendo tres?

A. Bueno el registrar.

H. Aunque yo no vi que fue lo que hiciste al revisar.

A. En una pongo revisado y los puntos.

H. Yo siento que si das valoración a los niños, ellos ya llevan un avance en el tema, si es el final si ya los alumnos deben tener el concepto, se lo que es, si debías haber anotado, ya que debes registrar si lo hizo, eso te faltó para al final dar una valoración.

C. No se concluyó la evaluación del producto.

I. Retroalimentación de saberes.

H. Yo cuatro me di cuenta que los niños ya sabían del tema cuando les preguntaste si recuerdan...

A. Sí, ya habían investigado, habían traído un poema y de ahí se rescató.

C. Cuatro también.

I. Bueno ¿quieren hacer resumen de propuesta para su plan de mejora?

H. A mí como alumna me gustaría que no hablaras tan fuerte, tienes capacidad para atraer la atención pero hay niños que se destantean con la voz fuerte.

Sé que va a ver compañeros que van a mejorar su trabajo, van a mejorar, pues al ver como lo hace, el maestro va ir haciendo cambios en su clase.

C. Yo creo que como dice la directora, yo tengo tu grupo y una vez la mandé al salón y no quiso ir porque piensa que no le cae bien a la maestra, excelente lo hiciste muy bien.

A. Toda la tarde me la pasé reflexionando y estábamos hablando de la práctica docente y les pedí a los niños que escribieran lo que su maestra hace y pusieron lo que hago y me que reflexionando en todo lo que me falta y a lo mejor uno no dice que es lo que le falta y estoy abierta a los comentarios y sé que puede mejorar.

H. Eres una buena maestra, los niños, los padres lo saben y los compañeros que quieren verlo lo ven, no todos estamos dispuestos a aceptar lo bueno de los compañeros.

Te propondría que en tu planeación incluyas los mecanismos de evaluación a utilizar y puedas incluirlo desde la planeación y paralelo al desarrollo de la clase y sea evaluación por desempeño así como el manejo del tiempo.

En la planeación es necesario planear actividades considerando el tiempo, estimular la participación, realizar preguntas que generen reflexión, incluir en planeación la estrategia, comentario y mecanismos de evaluación.

Apéndice M. Características de los Sujetos Participantes

Comunidad de Práctica para propiciar la evaluación de la práctica docente

Grado/ Grupo	Función Código	Antigüedad SEP	Antigüedad en Esc.	Asist. CoP Enero	Asist. CoP Febrero	Asist. CoP Marzo
5°12	Docente do.1	3	1	si	si	si
3°8	Docente do.2	3	2	si	si	si
1°1	Docente do.3	3	3	si	no	si
1°2	Docente do.4	3	2	si	si	Comisión
6°16	Docente	29	6	si	si	si
3°9	Docente	31	5	si	si	si
2°4	Docente	20	4	si	si	si
1°3	Docente	2	2	si	si	Comisión
	Directora	40	20	si	/	/
5°13	Docente ATP zona	25	11	no	no	sí
	Auxiliar de dirección. Investiga- dor	28	14	*	*	*
2°5	Docente	30	3	si	si	Comisión
2°6	Docente	14	7	si	si	Comisión
3°7	Docente	29		si	si	si
4°10	Docente	26	2	si	si	si
4°11	Docente	24	2	si	si	si
5°14	Docente	26	2	no	si	si
6°15	Docente Bibliote- caria	25	8	si	si	si
6°17	Docente	29	2	si	si	si
6°15	Docente nuevo ingreso	3	1 mes	/	/	si
	Nueva Directora	29	28	/	no	no
Total de asisten- cias				16 de 19 más 5 volunta- rios 21	15 de 19	14 de 19

*Investigador / Cancelado por no pertenecer a la institución

/ Cancelado por no incorporarse al proceso Clase: sesión de clase videograbada
do.1 docente evaluado 1 do.2 docente evaluado do.3 docente evaluado
do.4 docente evaluado 4

Participantes y su función dentro del proceso de evaluación

Grado Grupo	Función en la institución	Antigüedad SEP	Antigüedad en la escuela	Participación. como docente evaluado y evaluadores
5°12	Docente do.1	3	1	Clase 1
3°8	Docente do.2	3	2	Clase 2
1°1	Docente do.3	3	3	Clase 3
1°2	Docente do.4	3	2	Clase 4
6°16	Docente	29	6	Co-evaluador Clase 1
3°9	Docente	31	5	Co-evaluador Clase 2
2°4	Docente	20	4	Co-evaluador Clase 3
1°3	Docente	2	2	Co-evaluador Clase 4
	Directora	40	20	Hetero-evaluador clase 1
5°13	Docente ATP Zona	25	11	Hetero-evaluador Clases 2 , 4
	Auxiliar de dirección Investigador	28	14	Hetero-evaluador Clase 3 Investigador
2°5	Docente	30	3	Co-evaluador
2°6	Docente	14	7	Co-evaluador
3°7	Docente	29		Co-evaluador
4°10	Docente	26	2	Co-evaluador
4°11	Docente	24	2	Co-evaluador
5°14	Docente	26	2	Co-evaluador
6°15	Docente y bibliotecaria	25	8	Co-evaluador
6°17	Docente	29	2	Co-evaluador
6°15	Docente	3	1 mes	Co-evaluador
	Directora incorporada	29	28	—