

# Red

INEE

13

MAYO-AGOSTO 2019  
AÑO 5

Revista de evaluación para docentes y directivos

## Justicia y equidad en el Servicio Profesional Docente

**La obligatoriedad  
de la educación superior**  
Cómo lograrlo sin morir  
en el intento

**La evaluación  
de ingreso bajo la lupa**  
¿Qué opinan los maestros?

**La reflexión  
como eje del  
portafolio  
de evaluación  
de la práctica  
docente**

Enrique Rébsamen  
y la educación normal

La gestión escolar: revisión  
de su evolución conceptual



Recursos para  
la gestión escolar



NÚM. 13 | MAYO-AGOSTO 2019  
AÑO 5

## **Revista de evaluación para docentes y directivos**

Publicación cuatrimestral del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Hecho en México. Prohibida su venta.

## **Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**

### **Junta de Gobierno**

Teresa Bracho González, consejera presidenta  
Bernardo Naranjo Piñera, consejero  
Sylvia Schmelkes del Valle, consejera  
Patricia Vázquez del Mercado, consejera

### **Unidad de Administración**

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

### **Unidad de Normatividad y Política Educativa**

Francisco Miranda López

### **Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional**

Jorge Antonio Hernández Uralde

### **Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación**

Rolando Erick Magaña Rodríguez (encargado)

### **Coordinación Ejecutiva de la Junta de Gobierno**

Tomislav Lendo Fuentes

### **Órgano Interno de Control**

José de la Luz Dávalos (encargado)

## **Comité Editorial**

Andrés Eduardo Sánchez Moguel  
Yolanda Edith Leyva Barajas  
Raquel Ahuja Sánchez  
José Castillo Nájera  
Juan Jacinto Silva  
Héctor Virgilio Robles Vásquez

## **Directorio Red**

### **Dirección**

Rosa Mónica García Orozco,  
Dirección General de Difusión y Fomento  
de la Cultura de la Evaluación (encargada)

### **Coordinación editorial**

Blanca Estela Gayosso Sánchez,  
Dirección de Difusión y Publicaciones

### **Editor responsable**

José Arturo Cosme Valadez,  
Subdirección de Publicaciones Periódicas

### **Editora de arte**

Heidi Puon Sánchez

## **Gestión de contenido y desarrollo editorial**

### **Cordea ediciones**

#### **Directora editorial**

Sandra Cara Camarena

#### **Coordinación editorial**

Arturo Hernández Guerrero

#### **Ilustración y portada**

Kathia Corina Recio Hernández

#### **Ilustración**

Karim Meza López

#### **Formación**

Carlos Enrique Santana Magaña

#### **Reportajes y edición de video**

Enrique León Villanueva

#### **Corrección de estilo**

Ángel Guillermo Serrano Calvo

#### **Fotografía**

Enrique León Villanueva y Shutterstock

# Contenido

## 40 Eje central

### Justicia y equidad

Cuando se habla de educación, y más específicamente del Servicio Profesional Docente (SDP), se encuentran voces a veces contrapuestas, pero que coinciden en la necesidad de un esquema justo y equitativo

### 4 Editorial

#### Yo opino

- 6 El alumno al centro de las preocupaciones educativas

#### Contando la educación

- 22 El componente de autonomía curricular. Plan y programas de estudio 2017

#### Un poco de historia

- 32 Enrique Rébsamen y la educación normal

#### Desde adentro

- 50 La reflexión como eje fundamental del portafolio de evaluación de la práctica docente

#### De profesor a profesor

- 70 La adaptabilidad de la evaluación en el aula

#### Baúl de sorpresas

- 86 Recursos para apoyar la gestión escolar

#### 90 Recreo

#### 92 Colaboradores

## 8 Cubo de ensayo



Obligatoriedad o cobertura de la educación superior. Cómo lograrlo sin morir en el intento

## 60 Caso por caso



La evaluación de ingreso bajo la lupa

## 76 Poniéndose al día



La gestión escolar: revisión de su evolución conceptual

# EDITORIAL

**S**i bien la Ley General del Servicio Profesional Docente ha sido revocada, el tema sigue encontrándose bajo constante escrutinio, lo que hace imperativo analizarlo desde varias perspectivas para determinar los alcances, resultados e impacto de su aplicación, con el fin de facilitar la toma de decisiones en una coyuntura en la cual se siguen definiendo las principales líneas de acción. Algunos abogan por su permanencia, considerando que impulsa la formación continua, reconoce la labor del profesorado y obliga a replantear los objetivos y enfoques del Sistema Nacional de Educación (SNE). En contraste, otros critican su carácter presuntamente punitivo, que parece no dejar lugar a la capacitación, actualización y profesionalización de los docentes. Sin lugar a duda, este tema, al igual que el referido al diseño de los Planes y Programas de Estudio 2017 –también tratado en este número– resultan sumamente complejos.

Las anteriores son sólo dos de las líneas de investigación directamente vinculadas con la actividad docente, tanto dentro como fuera del aula. Se pretende que, a través de las preguntas derivadas de la autorreflexión y de los distintos testimonios de profesionales de la educación, el lector responda a sus propias interrogantes en lo que a su quehacer pedagógico se refiere.



La maestra Adriana Ma. Hernández Sandoval aborda la disyuntiva sobre obligatoriedad o cobertura de la educación. Su visión amplia y pensamiento crítico introducen cuestionamientos muchas veces olvidados a la hora de pensar este tema. En su trabajo busca definir el papel del docente en el dilema mencionado.

Por otra parte, el artículo de Patricia Pozos Bravo y Yolanda E. Leyva Barajas plantea, sobre la base de un estudio minucioso, propuestas puntuales para el diseño de herramientas profesionales docentes apoyadas en una relación estrecha entre evaluación y formación.

A través del testimonio de una profesora de bachillerato sobre la adaptabilidad de la evaluación en el aula, se invita a los docentes a ejercitar su creatividad a la hora de plantear sus herramientas de evaluación con el fin de desarrollar todo el potencial de sus alumnos.

En cuanto a las nuevas tendencias de la gestión escolar, “Poniéndose al día” nos muestra la riqueza de recursos que se pueden cosechar gracias a la cooperación interdisciplinaria.

---

Aunque desconocemos el panorama educativo a futuro, es importante recordar que los docentes son los principales gestores del cambio y por tanto deben ser autocríticos.

---

Si bien es cierto que los cambios que se avecinan en materia educativa generan en el cuerpo docente mucha incertidumbre, los que han sido operados y de los cuales se ofrecen variados testimonios provocan cierto optimismo. Lejos del fatalismo expresado por algunos docentes, el progreso de las instituciones competentes y el avance de las herramientas pedagógicas — como se muestra en este número de *Red* — buscan promover el mejoramiento continuo de la educación. ■



# Yo opino

## El alumno al centro de las preocupaciones educativas

DIEGO MARTÍNEZ CARA

La evaluación docente es uno de los temas más controvertidos hoy en día y, ante los constantes cambios operados en materia educativa por las instituciones pertinentes, los profesores expresan una gran incertidumbre. Consideran crucial establecer criterios evaluativos realistas y reactivos que se adapten al contexto docente.

Tomando en cuenta estas preocupaciones, nos acercamos a cinco maestras y maestros para preguntarles qué opinan sobre la asignación y promoción de plazas docentes mediante concurso de oposición.

Los profesores Laura Yadira García Rivera y Jesús Herrera Celestino de la escuela primaria Leonardo Bravo (col. Peralvillo, CDMX) declaran que el sistema de evaluación docente es necesario pues, al servir de filtro formal, permite asegurar que los estudiantes cuenten con los mejores recursos humanos para alcanzar un cierto grado de calidad educativa. A pesar de los trabajos de remodelación que se mantienen en el sitio, los maestros dan prioridad a sus estudiantes quienes, muchas veces, se encuentran con retos adicionales al venir de un contexto socioeconómico bajo.

También se visitó el Colegio de los Reyes (Los Reyes La Paz, Edo. Méx.), el cual –cabe mencionar– enfrenta dificultades particulares: no sólo ocupa una construcción que no se diseñó *ex professo* para ser un plantel escolar (aunque los profesores lo han ido adecuando), sino que se ubica en una zona con problemas de seguridad. Ello no parece desmotivar a los maestros José Antonio Pérez Calderón y Enrique Venegas Rogelio, siempre dispuestos a dar lo mejor de sí a sus alumnos. El profesor Luis Gutiérrez Vargas del Instituto Andalucía (Torreón, Coahuila), aunque no comparte algunas de la

problemáticas de los otros entrevistados al impartir clases a alumnos de otros contextos, coincide en la importancia de proveer educación de alta calidad.

### **Laura Yadira García Rivera**

Profesora en la escuela primaria Leonardo Bravo, CDMX.



### **Jesús Herrera Celestino**

Profesor en la escuela primaria Leonardo Bravo, CDMX.



### **José Antonio Pérez Calderón**

Profesor del Colegio de los Reyes, Edo. Méx.



### **Enrique Venegas Rogelio**

Profesor del Colegio de los Reyes, Edo. Méx.



### **Luis Gutiérrez Vargas**

Profesor del Instituto Andalucía, Torreón, Coahuila.



Te invitamos a enviarnos un video donde nos cuentes tus experiencias y opiniones sobre el quehacer docente, los retos y el contexto en el que desarrollas tu trabajo, a fin de fortalecer el debate en torno a esta gran profesión.

# Obligatoriedad o cobertura de la educación superior.

Cómo lograrlo sin morir  
en el intento

ADRIANA MA. HERNÁNDEZ SANDOVAL





**E**l 30 de abril, el presidente López Obrador mandó al Congreso el Plan Nacional de Desarrollo. A partir de ese momento, muchos temas empezaron a esclarecerse, aunque todavía faltaba precisar la manera de resolverlos. En el ámbito educativo, específicamente en cuanto a la educación superior, se destacó como prioridad garantizar el ingreso de los jóvenes a la educación.

Las incógnitas generadas a partir de aquí colman las investigaciones universitarias, los comentarios en las redes sociales, la prensa y, sobre todo, entre docentes. En este espacio nos detendremos a describir la situación de la educación superior, así como algunos fundamentos concretos que parecen olvidarse al elegir opciones sobre la obligatoriedad y la cobertura de la educación, además de evidenciar el papel de las y los maestros en este dilema. El tema de la gratuidad se quedaría para otro artículo, en donde analizaremos primero las necesidades creadas por el entorno neoliberal en cuanto a educación superior y revisaremos las razones para apoyar el desarrollo de las instituciones de educación superior (IES), antes de instituir nuevas entidades con los mismos o menores recursos.

En el foro “Implicaciones de la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior en México”, organizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y celebrado en febrero de este año, el subsecretario de Educación Superior, Luciando Concheiro Bojórquez, enlistó los elementos fundamentales de la educación superior: universalidad, gratuidad, laicidad, obligatoriedad, educación como derecho humano, educación democrática, integral, equitativa y de excelencia. Obviamente, la gratuidad y la obligatoriedad se establecieron como los elementos de más controversia y por ello se trajeron al debate del foro. En ese entorno, quedó muy claro que el gobierno federal está convencido de que el camino elegido constituye la única manera de conseguir las metas propuestas y altamente prometidas. Incluso ya se afirmó que se necesitan “trece mil millones de pesos para que se deje de cobrar a los alumnos, y para atender la creciente demanda de estudiantes unos siete mil millones más” (Clemente, 2019). Lo que todavía no han explicado es de dónde saldrá el dinero.

“

No sólo se trata de atender a más alumnos, sino de incrementar la infraestructura y resolver los pagos de jubilaciones y pensiones”.



Fotografía: iSTOCK.

Por otro lado, no sólo la opinión pública, sino los rectores de diversas universidades han expresado que “las autoridades educativas no conocen bien la operación de las universidades, pues no sólo se trata de atender a más alumnos, sino de incrementar la infraestructura y resolver los pagos de jubilaciones y pensiones” (Clemente, 2019). Además de este problema tan importante, como jubilar de manera digna a sus docentes, también podemos incluir los compromisos derivados de la construcción, los sindicatos, las becas (sean de alumnos o docentes), la investigación, los laboratorios y un largo etcétera, que parecen no ser tan evidentes para la subsecretaría.

La obligatoriedad constituye una misión de los gobiernos mexicanos desde el siglo XIX; unos la han resuelto con mayor éxito que otros. Para lograrlo ha sido necesario reformar el artículo 3º constitucional. La educación primaria se estableció formalmente como obligatoria en México el 2 de diciembre de 1867, cuando el presidente Benito Juárez expidió la Ley Orgánica de la Instrucción Pública; sin embargo, hasta 1934 se logró oficializar, después de modificar la Constitución del 17. Cincuenta y nueve años después, el 4 de marzo de 1993, la educación secundaria se instauró como obligatoria y el 9 de febrero de 2012 la educación media superior. En diciembre de 2018, el presidente

López Obrador envió al Congreso una iniciativa para instituir la obligatoriedad de la educación superior, la cual se aprobó, el 15 de mayo, en la nueva fracción X del artículo tercero.

Implantar la obligatoriedad dentro del marco normativo de la educación del país va ligado necesaria e imperiosamente con la cobertura; precisamente por eso, hasta 1993 la educación secundaria se estableció de manera obligatoria, pues primero se necesitaban realizar importantes esfuerzos para lograr la cobertura y así poder decretar la obligatoriedad; sin embargo, hasta el ciclo 2000-2001 se registró una cobertura de 94.8% (INEE, 2017) y de 97.9% en el ciclo 2012-2013 (Ordorika y Rodríguez, 2013). Los altibajos siguen existiendo: en 2018 Pablo Latapí afirmó que en el ciclo 2016-2017 se alcanzó 93% (La Jornada, 2018).

Por otro lado, el egreso de la educación media superior ha crecido sólo 2.79% del ciclo 2015-2016, con 4 985 080 de egresados, al ciclo 2016-2017, con 5 128 518, y únicamente se cuenta con 195 instituciones de educación superior en todo el país para recibir un aproximado de 3.64 millones de estudiantes (ANUIES, 2017). Como se observa, el ingreso a las universidades todavía se encuentra muy alejado de la cobertura total.

La presión internacional, principalmente desde que Salinas de Gortari incluyó a México en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ha tenido gran influencia en las decisiones que se han tomado dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP): los exámenes estandarizados, los cambios en los modelos educativos y hasta la última reforma que el gobierno de Peña Nieto logró instaurar durante su gestión, son ejemplos de ello.

Ahora, toca el turno de la educación superior. Esperamos que, a pesar de que el gobierno federal se declara abiertamente en contra del neoliberalismo, se tomen decisiones analizadas de manera más profunda aun cuando con los préstamos del Banco Interamericano, la OCDE presione para que se cumplan los compromisos establecidos en la gestión anterior.

---

El entorno de los estudiantes se caracteriza por la fluidez, la rapidez en las respuestas y la visualidad.

---



Fotografía: Gerardo Kloss.

El papel de los docentes tampoco se ha logrado clarificar; en la labor diaria, además de la logística administrativa, quien más debería tener voz y voto en estos cambios sustanciales es el magisterio. Por un lado, el aumento en la matrícula sería resentido por los actuales maestros, sobre todo en las universidades públicas, ya que si actualmente tienen aulas llenas al tope (cuarenta a cincuenta alumnos), no sería razonable, y menos pedagógico, aumentar su número.

Por otro lado, si existieran plazas de nueva creación en las universidades públicas, sí se podría contar con los docentes necesarios para satisfacer la demanda, pues existe una gran cantidad de egresados de licenciaturas y posgrados quienes aún no ocupan un lugar en el sector productivo. El problema sería estimar cuántos de ellos estarían dispuestos a ingresar al magisterio.



La docencia en niveles superiores enfrenta un cambio radical desde hace una década, por lo menos. El entorno de los estudiantes se caracteriza por la fluidez, la rapidez en las respuestas y la visualidad; de manera que dentro del aula, el estudiante demanda otro tipo de enseñanza aprendizaje; ya no se acostumbra que un profesor dicte dos horas de cátedra, ni que el estudiante sólo mire mientras el docente realiza un experimento.

Perrenaud (2011) explica que en la actualidad educativa es necesario replantearse las formas de enseñanza y articulación de aprendizajes, por ello propone nuevas competencias para enseñar: 1) organizar y animar situaciones de aprendizaje, es decir, comprometerse con la planeación del aprendizaje, diseñar secuencias didácticas con objetivos realizables e involucrar a los estudiantes en su proceso; 2) gestionar la progresión de aprendizajes:

tomar decisiones constantes a partir de la observación continua del aprendizaje de los estudiantes; 3) elaborar y “hacer evolucionar dispositivos de diferenciación”; 4) trabajar en equipo; 5) participar en la gestión escolar, por ejemplo, en actividades extracurriculares; 6) utilizar nuevas tecnologías; 7) afrontar, reflexionar y participar en los deberes y dilemas éticos de la profesión; y finalmente, 8) organizar la propia formación continua.

De esta manera, el docente universitario se enfrenta a dos retos: por un lado, tener amplio y profundo conocimiento de su ámbito profesional, por otro, poseer conocimientos para la enseñanza de nuevas y cambiantes generaciones. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no tendría que servir “para entretener a los alumnos”, las nuevas tecnologías constituyen la mejor herramienta para la enseñanza actual, sobre todo porque exigen una participación frecuente y comprometida de los estudiantes; además, ya no podemos negar el mayor conocimiento sobre tecnología que a menudo posee el alumnado sobre los propios maestros.

La educación superior no se puede desvincular de los niveles precedentes, no funciona de manera aislada; su relación con la educación anterior es totalmente relevante. Por ello, es necesario revisar la labor realizada en los niveles básicos y medio superior con el fin de saber si los estudiantes llegan preparados para la educación superior. Además, es necesario revisar también el contexto económico y social a efecto de distinguir si la juventud puede y quiere continuar con sus estudios.



Fotografía: Gerardo Kloss.

El sistema educativo mexicano, desde la educación primaria a la educación superior, ha experimentado un crecimiento exponencial desde 1950, pasando de un millón a treinta y seis millones de estudiantes, logrando así prácticamente la escolarización universal hasta el nivel de educación secundaria. Sin embargo, un gran número de estudiantes abandonan la educación media superior, y en la actualidad se prevé que sólo 56.3% de los mexicanos terminen este nivel de estudios (OECD, 2018).

Desde el Servicio Profesional Docente (SPD) —basado en la Ley General del Servicio Profesional Docente publicada el 11 de septiembre de 2013 en el Diario Oficial de la Federación (DOF)— la enseñanza se ha transformado sin precedentes: la educación media superior ha cambiado su esquema hacia las competencias e incluso el año pasado el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM también modificó sus planes de estudio. Aportaciones de este tipo abonan a la educación de los estudiantes que quieren acceder a un nivel superior.

Para poder acoger a los estudiantes que egresan de la educación media superior, gobiernos anteriores han diseñado algunas oportunidades; por ejemplo, la gestión del presidente Fox reestructuró el Sistema Educativo Nacional por niveles e integró los institutos tecnológicos a la Subsecretaría de Educación Superior (SES). Con ello buscaba aumentar la cobertura educativa en ciertas regiones del país. Sin embargo, a pesar de su supervivencia, parecen no ser una buena opción.

Los resultados hasta ahora no son buenos, pues, entre otras cosas de orden organizacional, ha costado mucho trabajo posicionar esa oferta educativa en el imaginario de la sociedad; los institutos tienen poca demanda y no han resultado ser tan atractivos para el grueso de los aspirantes a un lugar en la educación superior (Navarro, 2018).

El profesorado que actualmente labora en la educación superior se caracteriza por reproducir su campo a partir de la educación tradicional.



Fotografía: Gerardo Kloss.

El objetivo del actual gobierno federal, como advertimos arriba, consiste en garantizar la cobertura en la educación superior: “Ningún joven que desee cursar estudios de licenciatura se quedará fuera de la educación superior por falta de plazas en las universidades, y ninguno estará condenado al desempleo, al subempleo o a la informalidad” (Gobierno Federal, 2019, p. 61).

Por ello, su estrategia se dirige a cumplir el propósito a través de las cien “Universidades para el Bienestar Benito Juárez García” (UBBJG), el Programa Jóvenes Escribiendo el Futuro, además de otros proyectos compensatorios. Incluso en el Programa Nacional de Desarrollo se establece que esta medida contribuirá a la seguridad pública del país. Las UBBJG iniciaron sus labores en abril de este año y se ubican en Oaxaca, con once planteles; Ciudad de México, con diez; Veracruz, ocho; Chiapas y Guanajuato con seis; se prevé que el resto de las entidades tendrán entre cinco y dos escuelas (CREFAL, 2019).

Raquel Sosa, la coordinadora del programa UBBJG, aseguró: “tenemos planteles abiertos en todo el país, tenemos uno o más planteles por estado, 83 sedes, fueron seleccionadas con criterios de población de 15 000 a 45 000





habitantes alejados de las capitales de los estados en donde no hay ninguna, o muy escasa opción de educación superior, la mayoría en zonas de población indígena” (Monroy, 2019).

Sin embargo, las instalaciones aún no han sido construidas, por lo que están funcionando en espacios rentados o prestados. Se contrató a los docentes desde febrero y se prometió pagarles doscientos pesos la hora, más prestaciones de ley, así como contratarlos de manera definitiva (Roldán, 2019).

El proyecto es loable, pero suena inalcanzable; sin embargo, después de observar el camino de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, cuyo objetivo también es preparar al grueso de la población más vulnerable de la zona metropolitana, es posible pensar que no será sencillo aunque sí realizable. El asunto, como dijimos antes, no consiste sólo en buscar alternativas para que la población pueda llegar a la educación superior, el argumento tendría que girar en torno a preguntas básicas como ¿para qué estudiar dentro del nivel superior?, ¿existe suficiente campo laboral para recibir a los egresados?

Estas mismas preguntas se pueden trasladar al ámbito docente. Por un lado, ¿existen suficientes docentes que estén comprometidos y dispuestos a engrosar las filas magisteriales dentro de esta nueva aventura? Y, sobre todo, ¿cuántos de ellos están realmente preparados? Obviamente será necesario, al igual que disponer de instalaciones e infraestructura, que se instruya a los docentes. El profesorado que actualmente labora en la educación superior se caracteriza por reproducir su campo a partir de la educación tradicional. Sin embargo, resulta indispensable la existencia, no sólo de especialización y profesionalización docentes, sino de una práctica reflexiva. No podemos soslayar la necesidad de preparación para la enseñanza a distancia, que obviamente necesita de un adiestramiento específico, no sólo para el manejo de las tecnologías, sino por el cambio de esquema en la enseñanza aprendizaje.

La principal obligación de la educación superior consiste en formar profesionales en diversos campos del conocimiento, realizar investigación, renovar la práctica, difundir la cultura y, principalmente, conformar ciudadanos útiles para su comunidad. Aunque debe asegurarse el egreso, el verdadero compromiso es formar personas con pensamiento crítico y con competencias para resolver problemas. Esta labor fundamental en la construcción de un país le corresponde, en primera instancia, al docente y por ello tiene que estar preparado para intervenir de manera sustantiva en la vida de sus estudiantes; obviamente, el compromiso mayor le corresponde al gobierno federal, que debe generar las condiciones necesarias para que esto suceda.



Fotografía: iSTOCK.

No sólo las universidades se encuentran comprometidas con la educación superior. Existen esquemas educativos en otros países que refuerzan el desarrollo educativo detectando de cerca las necesidades de su sociedad. En Europa, a pesar de los problemas generados por los acuerdos de Bolonia de 1999, se busca establecer la comunicación con empleadores y agrupaciones sociales con centros educativos de nivel superior para establecer acuerdos donde no sólo las universidades se hagan cargo de la formación de los jóvenes. Los docentes en estas instituciones reciben formación constante y se les apoya en la investigación y práctica de sus ámbitos profesionales.

Sin ninguna pretensión de comparar a México con algún país europeo, el gobierno federal podría encargarse del apoyo a la profesionalización de los docentes, además de vincular la enseñanza con los sectores productivos, no sólo económicos sino culturales, sociales y científicos, para intensificar el aprendizaje.

La oferta educativa, entonces, no sólo podría concentrarse en las universidades autónomas, estatales, públicas o privadas, sino favorecer los institutos tecnológicos nacionales, las normales estatales, las escuelas superiores de música, danza, teatro, los centros de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS), el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE), los Colegios de la Frontera (Norte y Sur), las universidades politécnicas y una lista larga que incluya escuelas para enseñar oficios, como las de mecánica automotriz, carpintería, electrónica, construcción, peluquería, etcétera. De esa manera, tanto el docente como el egresado podrían contar con un lugar en una empresa, asociación, corporación o entidad pública.

Como vemos el problema no es sencillo. No sólo tiene ramificaciones económicas, como el presupuesto que se les asigna y ejercen las universidades o IES en su funcionamiento, también resulta necesario observar el entorno social. Como dice Navarro Meza (2018), existe un considerable grupo de jóvenes que eligen las universidades donde quieren estudiar por su prestigio:

La educación superior representa muchas veces un sueño.

Es decir, para los jóvenes no sólo es un asunto de acceder a la educación superior, también representa muchas veces un sueño que se concreta en estudiar en un lugar específico una carrera específica, en ese sentido ¿estas cien universidades estarán a la altura de las expectativas de la sociedad en términos de enseñanza y calidad educativa, más allá de representar un lugar en la educación superior? (Navarro, 2018).

De la misma manera sucede con los docentes, pues prefieren ejercer dentro de universidades consolidadas a arriesgarse en nuevas aventuras educativas, sin un futuro seguro no sólo para su práctica docente, sino para su crecimiento académico.

Según Gil Antón (2019), esta situación abre dos problemáticas: por un lado, la obligación de cumplir con la ley, exigencia constitucional que se traducirá en leyes secundarias; por otra, la exigencia política de atender las necesidades de inclusión y equidad prometidas desde hace varios sexenios sin cumplirse de manera cabal.

Un gobierno que se afana cada día por ser recordado como parteaguas histórico, tiene, creo, que enfrentar ese dilema: enfocar su acción desde el derecho pleno, y no regatearlo con la excluyente idea previa que algo, lo que sea, que otorga el *poder benevolente*, es mejor que nada para esos pobres". Los ciudadanos a incluir no lo merecen, ni haría honor a su palabra este gobierno. ¿Más de lo mismo? No (Gil Antón, 2019).

En conclusión, además de que el gobierno federal está obligado a pensar primero en la cobertura de la educación superior sin que sea sólo compromiso de las universidades, sino como un esfuerzo conjunto entre el sector productivo, la sociedad y el gobierno, los docentes también deben de participar en estos procesos decisivos del futuro de la educación en México.

Las y los maestros son, junto con los estudiantes, la base de cualquier institución de educación superior y, por ello, se requiere que participen de forma más cercana en las determinaciones orientadas a la supervivencia de las IES con dignas condiciones de funcionamiento, no sólo para dar servicio a los estudiantes, sino para asegurar el desarrollo de la docencia, de la investigación y de la difusión de la cultura. La obligatoriedad de la educación superior no puede concebirse como un mandato unilateral del presidente; es preciso escuchar a los docentes y asegurarse de poder con la gran carga de la cobertura. Ello nos impone reflexionar sobre la nece-

sidad de que la actual gestión dé pasos firmes, apoyados en información confiable, en evidencia y en una política que integre y concilie a todos los actores del proceso educativo. ■

## Referencias

---

- ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2017). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/1yjhOdZ>>.
- CREFAL. Centro Regional para la Educación Fundamental en América Latina (2019). *Universidades para el Bienestar Benito Juárez* (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/32mc4RK>>.
- CLEMENTE, Anabel (2019). "SEP garantiza que con 20 mil mdp habría gratuidad y obligatoriedad en educación superior". *El Financiero*, 14 de febrero de 2019 (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2S5sx81>>.
- GIL Antón, Manuel (2019). "Educación: paliar carencias o asegurar derechos". *El Universal*, 1 de junio (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2G6vAlm>>.
- Gobierno Federal (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024* (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/2GWUH13>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Panorama educativo de México*. Ciudad de México: INEE. Disponible en <<https://bit.ly/2PUtPjP>>.
- La Jornada (2018). "México avanza en cobertura educativa, afirma INEE". *La Jornada*, 22 de abril (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/2M2uGRV>>.
- MONROY, Jorge (2019). "Universidad para el Bienestar Benito Juárez propuesta por AMLO necesitará 1,000 millones de pesos anuales". *El Economista*, 28 de mayo (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/2QxbrPv>>.
- NAVARRO Meza, Eduardo (2018). "Obligatoriedad de la educación superior: un camino incierto". *Nexos*, diciembre 13 (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/2XVXLnj>>.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*. París: OECD Publishing. Disponible en <<https://bit.ly/2Ptgd08>>.
- ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2013). "Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas". *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 197-222. Disponible en <<https://bit.ly/32jCraM>>.
- PERRENAUD, Philippe (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- ROLDÁN, Nayeli (2019). "Sin planteles construidos, este mes arrancan las 100 nuevas universidades de AMLO". *Animal Político*, 20 de marzo (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/2Ognpw3>>.

# El componente de autonomía curricular

## Plan y programas de estudio 2017.

### Análisis de su diseño

MARÍA ESTHER PADILLA MEDINA

**L**as evaluaciones al diseño curricular ofrecen información y recomendaciones para retroalimentar a las autoridades educativas federales y estatales, así como a las escuelas –que son el foco del Sistema Educativo Nacional (SEN)–, para que en conjunto contribuyan al mejoramiento de los documentos normativos y prescriptores del currículo. Representan el punto de partida de evaluaciones de implementación e impacto orientadas hacia el desarrollo de la autonomía curricular y del currículo en su conjunto.

En el caso de este componente, los hallazgos permitieron identificar cómo articular mejor su ejecución para potencializar el trabajo pedagógico en las escuelas y mejorar sus prácticas educativas.



## ¿Qué es el componente de autonomía curricular?

Es el espacio del currículo de observancia obligatoria en el que las escuelas determinan los contenidos y la estructura didáctica de una franja horaria dentro de la jornada escolar diaria, con base en las necesidades e intereses de sus alumnos, así como en las condiciones de operación de cada escuela.

### Características de la autonomía curricular



La incorporación del espacio de autonomía curricular implicó un cambio en la distribución del tiempo escolar.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) sugirió que se trabajara todos los días el componente de autonomía curricular.

Nivel	Porcentaje anual por nivel en	
	escuelas de jornada regular	escuelas de tiempo completo
Preescolar	13.3%	67.5%
Primaria	11.1%	50.0%
Secundaria	11.4%	31.1%

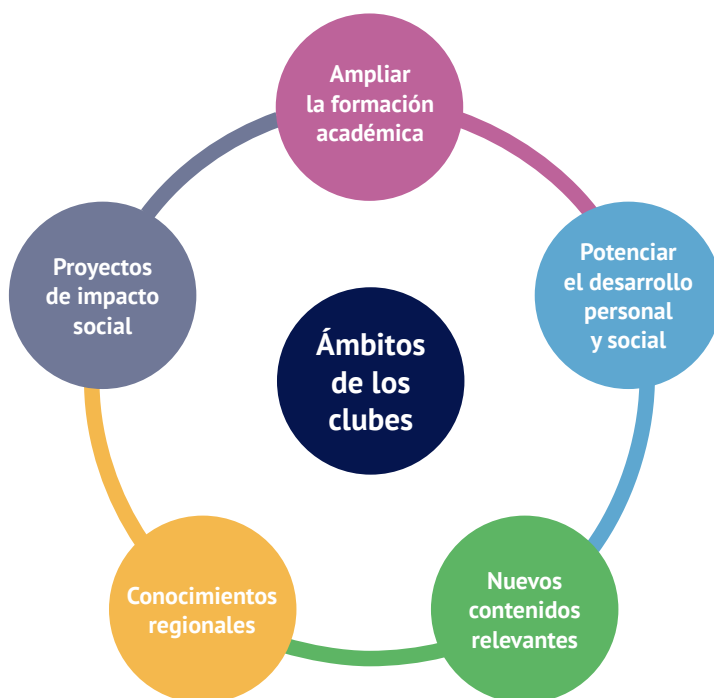
Nivel	Escuelas de jornada regular	Escuelas de tiempo completo
	Periodos lectivos* a la semana	
Preescolar	2	Hasta 27
Primaria	25	Hasta 20
Secundaria	4	Hasta 14

En términos de horas semanales podría significar entre dos y media y nueve horas.

\*El periodo lectivo que se incorporó en el currículo 2017 refiere al tiempo de enseñanza que cada uno de los espacios curriculares debe considerar en cada grado y tipo de servicio de educación básica, y que puede oscilar entre cincuenta y sesenta minutos.

El componente de autonomía curricular se concretó en “clubes”, que atendían cinco ámbitos. Los primeros dos se enfocaron en fortalecer los contenidos de formación académica (Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social) y las áreas de desarrollo personal y social (Artes, Educación Socioemocional, Tutoría y Educación Socioemocional –en secundaria– y Educación física).

Los otros ámbitos no necesariamente tenían una asociación directa con alguno de los espacios curriculares.



### Características de los clubes



Partieron de las necesidades e intereses de los estudiantes.



Consideraron las condiciones de las escuelas y su nivel de autonomía de gestión.



Integraron a los estudiantes de toda la escuela (grupos multigrado).



Ocurrieron en el mismo horario para toda la escuela (eficiencia de los recursos).



Propusieron estrategias didácticas distintas a las utilizadas en el resto de las asignaturas y áreas del currículo (carácter lúdico).



Seleccionaron o diseñaron una propuesta curricular (diseñadores externos vs. diseño local).



Metodología para utilizar los resultados de las evaluaciones junto con la información de la escuela, de manera colegiada y con enfoque de mejora, para favorecer el aprendizaje de los alumnos



Publicaciones INEE

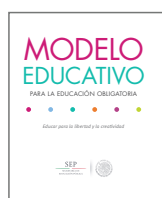
## ¿Cómo se valoró el componente de autonomía curricular?



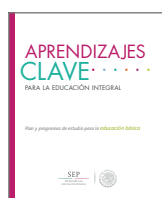
**Análisis documental**  
del currículo prescrito (nociones  
y posicionamientos conceptuales  
en los documentos)

**Diseño de la  
autonomía curricular**

### Documentos que prescribían u orientaban la operación del componente al momento de la evaluación



Planteamiento curricular del modelo educativo (SEP, 2017)



Aprendizajes clave para la educación integral (el plan y programa de estudios). En lo relacionado con el componente de autonomía curricular (SEP, 2017)



Lineamientos para el desarrollo y el ejercicio de la autonomía curricular en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional (DOF, 11/05/18)



Guías de los Consejos Técnicos Escolares referidas a la autonomía, quinta, séptima y octava sesiones y semana de actualización (SEP, 2018)



Cédula del nivel de madurez organizacional (SEP, 2018)



Lineamientos de ajuste a las horas lectivas señaladas en el acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica, para el ciclo escolar 2018-2019 (DOF, 10/05/18)



Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica (SEP, 2018)



Reglas de operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa en lo relacionado al componente de autonomía curricular (DOF, 20/12/17)



Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica (DOF, 12/05/18)

## Opiniones sobre la autonomía curricular

### Voces de las figuras educativas (grupos focales\*)



para reconocer las nociones sobre la autonomía en el discurso de los actores educativos entrevistados (visión de directores, supervisores y asesores técnicos pedagógicos).

La opinión de los actores involucrados en la implementación del componente se recuperó a través de **14 grupos focales** y **122 entrevistas** en Aguascalientes, Baja California, Estado de México, Michoacán, Morelos, Quintana Roo y Tlaxcala.

#### Tipo de escuela

- Preescolares generales e indígenas
- Primarias generales
- Secundarias generales y técnicas
- Telesecundarias

#### Organización escolar:

Multigrado y no multigrado

#### Tipos de jornada:

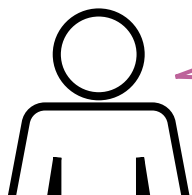
Regulares, ampliadas, tiempo completo



\* Los grupos focales se llevaron a cabo en el primer semestre del año 2018, cuando el componente de autonomía aún no entraba en aplicación; sin embargo, los actores sí poseían conocimiento del mismo, como parte del proceso de actualización que se estaba llevando a cabo.

## ¿Qué opinaron los actores educativos sobre el componente de autonomía curricular?

### Aspectos con mayor peso entre los directores

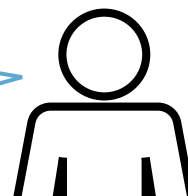


#### Primaria y preescolar

- Faltan flexibilidad, acompañamiento y formación
- Faltan orientaciones pedagógicas
- Hay problemas en la relación con los supervisores y autoridades educativas locales
- Existen dificultades para la comprensión de la autonomía

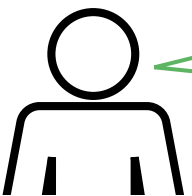
#### Secundaria general y técnica

- Problemas de gestión
- Insuficiencia de recursos humanos y de materiales didácticos
- Desorganización de horarios
- Falta de recursos económicos



#### Telesecundaria

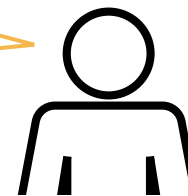
- Ausencia de liderazgo
- Carencia de estrategias pedagógicas para implementar la autonomía
- Falta de impulso a la innovación



### Aspectos con mayor peso entre los supervisores y asesores técnico pedagógicos

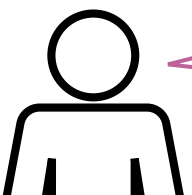
#### Preescolar y Telesecundaria

- Retos en la inclusión
- Escasa participación de los padres
- Insuficiencia de aliados
- Limitación de recursos



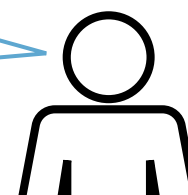
#### Primaria

- Falta de liderazgo del director y de los supervisores
- Desatención a intereses y necesidades del alumnado
- Falta de acompañamiento y formación
- Dificultades para la comprensión de la autonomía



#### Secundaria general y técnica

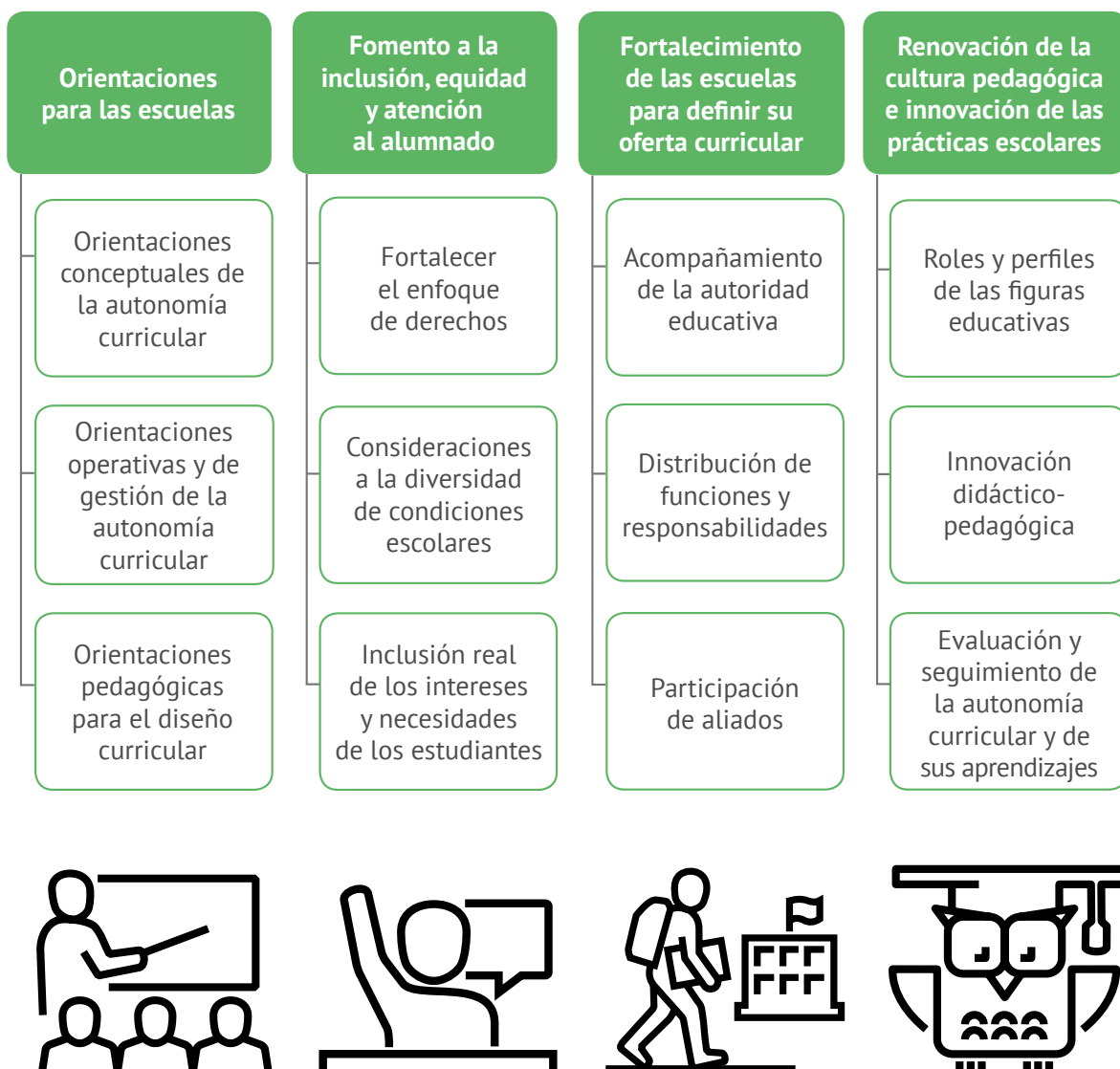
- Deficiencias en la gestión
- Obstáculos administrativos de los docentes
- Incumplimiento en los perfiles de los docentes
- Desorganización de horarios



## ¿Qué vacíos de información e imprecisiones se identificaron en el diseño del componente de autonomía curricular?

El análisis documental y las voces de los actores a través de los grupos focales permitieron identificar vacíos de información y ausencia de precisiones en el diseño del currículo para una mejor comprensión e implementación de la autonomía; estos aspectos fueron organizados en cuatro grandes ejes:

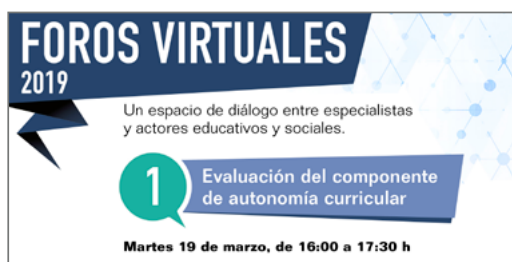
### Aspectos de mejora para el diseño de la autonomía curricular



## ¿Cómo fortalecer el diseño de la autonomía curricular?

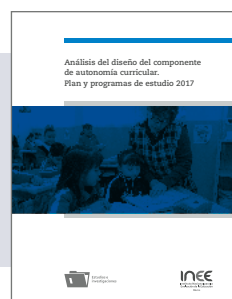
La evaluación identificó aspectos de mejora cuya atención será clave para fortalecer el diseño de la autonomía, o bien para considerarlos en futuros programas que pretendan conceder mayor libertad de gestión y pedagógica a los colectivos docentes. Tales aspectos son:

1. Desarrollar o fortalecer las capacidades locales para apoyar a las escuelas en la gestión de la autonomía.
2. Replantear la función de supervisores, asesores técnico pedagógicos (ATP) y otros actores e instancias en favor de un esquema de acompañamiento diferenciado.
3. Crear espacios permanentes de intercambio y sistematización de experiencias y prácticas para los colectivos docentes.
4. Flexibilizar el funcionamiento de programas que impliquen el ejercicio de recursos por parte de las escuelas.
5. Fortalecer las capacidades pedagógicas de las escuelas y delimitar las funciones de los diseñadores externos con el objetivo de asegurar la equidad y la justicia en la oferta curricular.
6. Enfocar la formación inicial y en servicio para que los docentes se formen y conciban como diseñadores de currículo.
7. Transversalizar la autonomía curricular con el fin de que su lógica primaria –la decisión de la escuela– permee al diseño y a la gestión de todo el currículo.
8. Impulsar una implementación gradual que parta de reconocer los distintos puntos de arranque de las escuelas.



Para conocer más sobre el tema, consulte el [Foro virtual 2019: Evaluación del componente de autonomía curricular](#).

**Fuente:** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Análisis del diseño del componente de autonomía curricular. Plan y programas de estudio 2017*. Ciudad de México: INEE.





# Recomendaciones para el sistema educativo

Publicaciones INEE

Un poco de historia

# Enrique Rébsamen y la educación normal

VERÓNICA ORENDAIN

Fotoarte: KARIM MEZA LÓPEZ





**La formación docente es un aspecto toral en el sistema educativo de nuestro país. El México independiente vio nacer múltiples esfuerzos por avanzar en el acceso a la educación. En este contexto, la creciente profesionalización de los educadores era una necesidad ineludible. Durante la segunda mitad del siglo XIX se gestó y afianzó en México un proyecto para formar maestros: su artífice fue Enrique Rébsamen.**

**P**ara comprender el proceso que han seguido las instituciones encargadas de la formación de los maestros en México, es necesario remontarse a los días del Porfiriato, pues fue entonces cuando se dio el punto de inflexión de las metodologías y los conceptos pedagógicos, pensados e instrumentados, en la educación de nuestro país.

Con el gobierno de Porfirio Díaz, inaugurado en 1876, tomaron nueva vigencia las preocupaciones de extender la educación, reformar la instrucción y enseñar las leyes y la historia del país como los mejores medios para hacer buenos ciudadanos (Ramos Escandón, 1977: 73).

En este periodo se proyectan y ven la luz diferentes iniciativas educativas. Un ejemplo es que, en 1883, el maestro bávaro (de la Alemania de la Restauración), Enrique Laubscher, fundó –en el estado de Veracruz–, la Escuela Modelo de Orizaba, una institución donde se implementaron técnicas pedagógicas innovadoras gestadas en Europa, como la eliminación de la enseñanza memorística, la incorporación de clases experimentales, la introducción de ejercicio y juegos recreativos, y la creación del Kindergarten, entre otras iniciativas novedosas de la época.

---

La fundación de esta escuela representa el paso del sistema mutuo de la pedagogía lancasteriana a la enseñanza objetiva.

---

Al respecto, Abraham Castellanos menciona que “La importancia práctica de este plantel [la Escuela Modelo de Orizaba], estriba en el gran número de procedimientos que se aplicaron, por primera vez en el país, y cuyos procedimientos trascendieron á [*sic*] gran parte de la República [Mexicana]” (Castellanos, 1905: 103).

La fundación de esta escuela representó el paso del sistema mutuo de la pedagogía lancasteriana a la enseñanza objetiva, con un programa de estudios que incluía las materias de Moral, Español, Aritmética, Geometría, Dibujo, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Física, Francés, Inglés, Música Vocal y Gimnasia.

Ello significa que el México de los años setenta y ochenta del siglo XIX, abierto, a su manera, a las ideas europeas y estadounidenses, fue parte de un momento histórico de búsqueda de nuevos métodos de enseñanza y de renovación educativa. En este contexto histórico y cultural se inscribe el nombre de Enrique Conrado Rébsamen Egloff, conocido simplemente como Enrique Rébsamen, cuya obra se enfocó en mejorar la educación de los estudiantes, tanto de manera directa como a través de la formación docente (ese espacio de aprendizaje de quienes enseñarán después), convirtiéndose en uno de los pilares del normalismo mexicano que se desarrolló en plenitud a partir de la época posrevolucionaria.

Sin duda, el nombre de Enrique Rébsamen es una referencia obligada cuando se habla de la formación docente en México. Nacido en la ciudad de Kreuzlingen, en Suiza, en 1857, estudió la carrera de profesor en la escuela normal. Provenía de una familia de amplia vocación docente (su padre fue educador y director de la escuela normalista de Kreuzlingen), era afín al pensamiento liberal de la época y tenía una amplia preparación en idiomas, comercio, botánica, geología y paleontología. Sus ideas acerca de la educación estuvieron influenciadas por la pedagogía de Jean Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Johann Friedrich Herbart (1776-1841) y Herbert Spencer (1820-1903).

Rébsamen llegó a México en 1883, procedente de Europa; se instaló en la ciudad de León, Guanajuato, para encargarse de la instrucción de los hijos de un comerciante. En 1884, dejó la encomienda que lo llevó a esa ciudad y se mudó a la Ciudad de México, donde entabló amistad con las figuras más importantes de la cultura mexicana, como es el caso de Ignacio Manuel Altamirano (1834-1893).



245. Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" en Jalapa, Veracruz.

En 1885, Juan de la Luz Enríquez, gobernador de Veracruz, le encomendó la organización de un curso para la formación de maestros en la Escuela Modelo de Orizaba, que dirigía Enrique Laubscher. Se le conoce como "Curso de la Academia Normal de Orizaba". Asistieron veintidós estudiantes al curso, que duró seis meses (Ramos, 1977: 75).

Posteriormente, a partir del éxito obtenido, se le encomendó a Rébsamen la organización de las escuelas primarias llamadas "cantonales". Se trataba de centros dirigidos por ex alumnos de curso de la Academia, lo que dio una amplia difusión a las ideas pedagógicas tanto de un Enrique (Laubscher) como del otro (Rébsamen).

La reforma educativa impulsada por el gobernador Enríquez dio paso a la creación de la Escuela Normal de Jalapa (hoy Benemérita Escuela Normal de Veracruz Enrique C. Rébsamen), cuya dirección y organización estuvieron a cargo del pedagogo suizo-mexicano hasta 1901.

Para Rébsamen, las escuelas normales tenían una función imprescindible en el proceso educativo, como lo expresó en septiembre de 1889, en el *Informe sobre la reorganización de la Escuela Práctica Anexa a la Normal de Profesores del Estado de Oaxaca*: “las escuelas normales tienen el doble objeto de formar profesores para la enseñanza primaria elemental y superior, y de normalizar esta misma enseñanza, es decir, imprimir el sello de la unidad científica y pedagógica a la marcha de las escuelas primarias de una misma comarca o país” (*apud* Arteaga Castillo, 2014: 271).



Su legado fue consolidado mediante la difusión de sus ideas, emparentadas con las de Pestalozzi y Herbart, entre otros reformadores educativos. Participó en congresos realizados en 1889, 1890 y 1891, donde representó al

estado de Veracruz. Como resultado de su trabajo, se definió a la escuela (y a la educación), por primera vez, como laica, gratuita y obligatoria.

Más tarde difundiría su visión pedagógica como director de las normales de Oaxaca, Guanajuato y Jalisco; su trabajo alcanzó aún mayor difusión debido a que los egresados fueron, a su vez, directores en escuelas de otros estados, donde desarrollaron los conceptos aprendidos en su formación docente.

Hacia finales de la década del ochenta del siglo XIX, Rébsamen publicó la revista *México Intelectual*, la cual tuvo una buena recepción entre los especialistas. Ya a inicios del siglo XX fue nombrado director de Enseñanza Normal en el Distrito Federal y escribió la *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana (1904)*, además de la *Guía metodológica de la enseñanza de la lectura y la escritura (1899)*; este último, un libro para primer año conocido como el *método Rébsamen* (Castellanos, 1905), que se volvió fundamental en la enseñanza de la lectura en México.

Por la gran difusión y uso del método Rébsamen (junto con *Escritura-lectura. Método fácil y racional para enseñar a leer* —conocido como el *método onomatopéyico*—, de Gregorio Torres Quintero, publicado en 1904), María de los Ángeles Rodríguez Álvarez (2007), señala: “se podría decir que por cerca de cincuenta años [esto es, durante la primera mitad del siglo XX] un 50% de los niños mexicanos aprendieron con uno u otro de estos sistemas”.

En 1904, el método Rébsamen fue declarado obligatorio y “predominó su uso en el Distrito Federal y territorios, y en Veracruz, por supuesto, además de otros estados como Jalisco, Guanajuato, Sonora, Chihuahua, Oaxaca, Sinaloa” (Rodríguez Álvarez, 2007: 8).

El sistema inventado por el educador, también conocido como de “las palabras normales”, fue centro de discusiones entre especialistas de la enseñanza:

---

Como resultado de su trabajo, se definió a la escuela (y a la educación), por primera vez, como laica, gratuita y obligatoria.

---

“ El aprendizaje de los primeros rudimentos del saber humano en la escuela elemental no debe revestir nunca la forma de un martirio”.

Puso fin al método utilizado en los silabarios. Practicado desde 1886 en la escuela modelo, anexa a la Escuela Normal de Veracruz, el método consistía en un conjunto de palabras regulares, de una o dos sílabas (mamá, nene, luna, nido, tina, pato, gato, cama, loro, perro, soldado, etc.) que cubría todas las letras del alfabeto español. Los niños aprendieron a leer cada palabra como un todo, sin ningún estudio preliminar de sus elementos, asociando la forma gráfica de la palabra con su significado, conectado a objetos o imágenes. La lectura de la escritura se enseñó de acuerdo con tres principios pedagógicos, simultaneidad, fonética y analítico-sintético, mediante estas “palabras normales” (Martínez Moctezuma, 2013: 138).

En el prólogo de la primera edición de su guía metodológica, Enrique Rébsamen escribió lo siguiente:

El aprendizaje de los primeros rudimentos del saber humano en la escuela elemental no debe revestir nunca la forma de un martirio, sino la de una distracción placentera, que poco a poco se convierte en un trabajo serio, en que el niño va encontrando la mayor de las satisfacciones: la del deber cumplido (*apud* Rodríguez, 2007: 7).

Este párrafo condensa de manera clara y sucinta la visión de Enrique Rébsamen sobre la educación; pone en el centro de la enseñanza el método y por ende el papel del docente en el proceso siempre vigente de la enseñanza aprendizaje. ■



## Referencias

---

- ARTEAGA Castillo, Belinda y Camargo Arteaga. Siddharta (2014). "Formar profesores y Normalizar la enseñanza: el destino de las escuelas normales a finales del siglo XIX y la fundación de la Normal Veracruzana". En Galván Lafarga, Luz Elena, Galindo Peláez y Gerardo Antonio (coords.), *Historia de la educación en Veracruz. Construcción de una cultura escolar*. Ciudad de México: Universidad de Veracruz. Colección Veracruz Siglo XXI. Disponible en <<https://bit.ly/2XDkf8w>>.
- CASTELLANOS, Abraham (1905). *Pedagogía Rébsamen. Asuntos de metodología general relacionados con la escuela primaria*. Ciudad de México: Librería de la Vda. de Ch. Bouret. Disponible en <<https://bit.ly/2XIBsNN>>.
- GALVÁN Lafarga, Luz Elena (2016). *Derecho a la educación*. Ciudad de México: INEHRM. Disponible en <<https://bit.ly/2xLnsIM>>.
- MORENO Gutiérrez, Irma Leticia (2016). *Enrique C. Rébsamen, un acercamiento histórico*. (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/2Y3cjBC>>.
- MARTÍNEZ Moctezuma, Lucía (2015). "Politiques d'alphabétisation en contexte multilingue : querelles de méthodes et prescriptions au Mexique (1889-1940)". En *Histoire de l'éducation* (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/2YmLMjK>>.
- Red de profesionales de la Educación*. "Enrique Conrado Rébsamen" (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/2XJwcto>>.
- RAMOS Escandón, Carmen (1977). "Enrique C. Rébsamen, ideólogo educativo". En *Anuario Centro de Estudios Históricos*. Jalapa: Universidad Veracruzana, pp. 72-92. Disponible en <<https://bit.ly/2S8AysX>>.
- RODRÍGUEZ Álvarez, Ma. de los Ángeles (2007). "Rébsamen versus Torres Quintero. Dos métodos de lecto-escritura que rivalizan en México durante el siglo XX". En Reyes G., Juan Carlos (ed.), *Memoria. III Foro Colima y su Región. Arqueología, antropología e historia*. Colima: Gobierno del Estado de Colima-Secretaría de Cultura. Disponible en <<https://bit.ly/2NPL0qK>>.
- RÉBSAMEN, Enrique (1904). *Guía metodológica para la enseñanza de la historia en las escuelas primarias elementales y superiores de la República Mexicana* (en línea). Disponible en <<https://bit.ly/32jGeFf>>.
- VERA Santiago, Karina (2006). Tesina: *Aportes de Don Enrique C. Rébsamen a la educación mexicana*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en <<https://bit.ly/30AYMiB>>.

# Justicia y equidad

MANUEL MARTÍNEZ JUSTO

Ilustración: KATHIA CORINA RECIO HERNÁNDEZ





**Cuando se habla de educación, y más específicamente del Servicio Profesional Docente (SDP), algunas voces abogan por la continuidad de una institución que coordine las evaluaciones de ingreso y promoción, dé impulso a la formación continua y al reconocimiento de los profesores (SINADEP, 2019), y replantee los objetivos y enfoques del sistema.**

**P**or otro lado, sus detractores destacan el carácter punitivo de la evaluación y plantean —sin cuestionar la calidad técnica de las evaluaciones, considerada un gran acierto por su propuesta clara y consistente (INEE, 2006)—, que se dio mayor peso a la evaluación de los profesores y a la difusión de sus resultados que a capacitar, actualizar y profesionalizar al docente, tarea que debería ser la herramienta principal para la mejora de la educación. En ambas posturas se destacan dos conceptos, *justicia* y *equidad*, cuyo contenido analizaremos al investigar la importancia del SPD, evaluar sus logros y el impacto que tendría suprimirlo por completo, en particular en lo relativo a la transparencia con la cual ha operado.

## **Servicio Profesional Docente**

La Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSDP) fue expedida el 11 de septiembre de 2013, con el objetivo fundamental de contribuir a que la educación básica y media superior que imparte el Estado alcance los niveles de calidad a los que los mexicanos tienen derecho y, con ello, responder a una demanda insistente de la sociedad. Con vistas a tal propósito, el SDP desarrolló perfiles, parámetros e indicadores como referentes óptimos de desempeño profesional.

La LGSDP, con ochenta y tres artículos en el cuerpo legal y veintidós transitorios, ratificaba el decreto de evaluación de desempeño laboral de docentes y directivos. En el artículo 52 asentaba que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) era el responsable de definir la periodicidad de las evaluaciones. También establecía que, al identificar un nivel de desempeño insuficiente de un maestro, éste se incorporaría a un programa de regularización para al término de un año volver a evaluarse; si esta vez



Para algunos se trataba de un castigo a docentes que habían infringido la norma impuesta por el Estado.

tampoco aprobaba, se daba una tercera oportunidad que, de tener iguales resultados, derivaba en el término del *nombramiento correspondiente* (Barrios, 2015). Esta disposición significó un precedente punitivo y restrictivo del proceso de evaluación. Para algunos se trataba de un castigo a docentes que habían infringido la norma impuesta por el Estado. La medida generó inseguridad, inestabilidad e incertidumbre, y dio argumentos a quienes impugnaban el SDP.

Surgieron entonces planteamientos que intentaron trastocar la base y credibilidad de la propia Ley, cuestionando, por ejemplo, *¿quién evalúa a los evaluadores?* o *¿se privatizará la educación?*

Cabe afirmar que la implementación de la LGSDP favoreció el debate vigente hasta el día de hoy, en el cual parte de la opinión consideraba al propio docente responsable de



la crisis educativa y otra sostenía que el veredicto era injusto. Sin embargo, había y hay consenso en la necesidad de un servicio profesional docente vinculado con un esquema de evaluación, el cual produzca y recupere “información estratégica para reforzar los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes, y [...] de los servicios públicos de la educación formal” (Guzmán Marín, 2018). Mucha gente reconoce la importancia de que el SPD coadyuvara desde su creación a formar, seleccionar, actualizar y evaluar a maestras y maestros. De acuerdo con cifras del entonces secretario de Educación, al inicio de 2018 habían participado en el sistema 1 250 000 profesores, y se contemplaba la inclusión de otros 500 000 durante el mismo año (Granados, 2018).

Aristóteles y santo Tomás sostenían que la justicia siempre debe encaminarse al bien común, siendo además equitativa. Ello significa que debe distribuirse a todos por igual –de acuerdo con las necesidades o méritos– y ser conmutativa, es decir, operar de acuerdo con lo convenido. Bajo estas premisas, los objetivos de “garantizar la idoneidad” y “contratar

La justicia siempre debe encaminarse al bien común, siendo además equitativa.

Entre 2015 y 2018 se duplicó la cantidad de profesores que obtuvieron “Destacado” en los resultados de sus evaluaciones.

por mérito”, implicarían la intención de el SPD de ser justo y equitativo; sin embargo, su planeación e implementación no parecen corresponder del todo a tales propósitos. Quizá se podría explicar esto porque, al momento de su creación, el sistema no contaba con bases de datos confiables que le permitieran dimensionar el alcance de su puesta en funcionamiento y el impacto que tendría en los docentes. La falta de un censo del personal educativo implicaba desconocer sus perfiles, antigüedades, estatus y nivel de formación, entre otras variables (Guevara, 2016). No obstante, uno de los logros significativos del SDP fue la concepción del mérito profesional –justicia distributiva– como base del desempeño docente.

De acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación Pública (SEP), entre 2015 y 2018 se duplicó la cantidad de profesores que obtuvieron “Destacado” en los resultados de sus evaluaciones (Moreno, 2018). Tales datos son consistentes con los generados por el INEE (2018), en los cuales se reporta que la proporción de sustentantes ubicados en los niveles *excelente*, *destacado* y *bueno* fue en Durango, en 2015, de 48.5% (Guzmán Arredondo, 2018); en Querétaro, durante el período 2015-2018, se elevó de 56 a 73%; en Colima, de 56 a 68%; y en Baja California, de 48 a 69%. A escala nacional, el resultado idóneo pasó de 38 a 56% (Granados, 2018). Todo ello denota logros concretos del SPD. No obstante, al iniciar el gobierno del presidente López Obrador, se anunció la intención de modificar el SPD, bajo el entendido de que no desaparecería; poco después se dio a conocer el propósito de cancelar en bloque la Reforma Educativa y suspender la evaluación docente en los términos hasta entonces aplicados. Tales declaraciones encontraron su expresión práctica el 15 de mayo pasado, día en el cual se abrogaron los cambios constitucionales implementados en el sexenio de Enrique Peña Nieto a través del decreto que modifica los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Destacan las adiciones al párrafo sexto del artículo 3º, donde se establece que “las y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo” y “tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por

evaluaciones diagnósticas”; y al párrafo octavo, el cual determina que la “admisión, promoción y reconocimiento del personal docente, directivo o de supervisión se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de circunstancias [...] y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos” (DOF, 15 de mayo de 2019). También digna de comentario es la redacción de la fracción IX, donde antes se ubicaba la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa coordinado por el INEE, y ahora establece que “Para contribuir al cumplimiento de los objetivos de este artículo, se crea el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación, que será coordinado por un organismo público descentralizado con autonomía técnica, operativa, presupuestaria, de decisión y gestión, con personalidad jurídica y patrimonio propios, no sectorizado” (DOF, 15 de mayo de 2019).

Otra modificación importante atañe al artículo 73, que para ajustarse a la nueva reforma elimina la mención al Servicio Profesional Docente y queda de la siguiente manera: El congreso tiene la facultad: “XXV. De establecer el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, en términos del artículo 3º de esta Constitución”.

Con los ajustes, reformas y adiciones realizados a la Carta Magna se pretendió eliminar el sesgo punitivo y controlador de la Reforma Educativa de 2013, pero se corre el riesgo de perder la información acumulada, los datos y las evidencias obtenidos en estos años a partir de las evaluaciones –punitivas o no–; frenar un sano debate reflexivo en torno a la educación, e incluso repetir errores pasados.

Una teoría expuesta por Hoyos y Fernández, sostiene que la tan cuestionada evaluación no tenía realmente intenciones punitivas; donde falló la Reforma, según está hipótesis, fue en proporcionar un trayecto formativo real que brindara a los profesores un proceso





de “formación pertinente, contextualizado y que responda a la diversidad de circunstancias que se presentan en los distintos tipos de planteles al interior del sistema educativo mexicano” (Hoyos y Fernández, 2019). Los autores observan, por ejemplo, que en las cifras sobre los sustentantes de 2015 a 2018, al exponer las variables *suficiente*, *insuficiente* y *no se presentó*, se omite el motivo por el cual se incidió en esta última, dejando a la interpretación de los aplicadores si fue por causa de fuerza mayor o por miedo a reprobado y quedar expuesto a perder el empleo.

De acuerdo con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), de los 413 700 aspirantes registrados en el concurso de plazas de 2012, 97.9% sustentó el examen de conocimientos, habilidades y competencias; 53.9% lo aprobó y, de tal número, sólo se asignó una plaza de docente 60% (Miranda, s/f). Así pues, la oferta de plazas no corresponde con la cantidad de candidatos. Contar con censos actualizados facilitaría el desarrollo de

políticas públicas capaces de habilitar estrategias que articulen las necesidades de los docentes con su formación. Se puede estar de acuerdo o no con el INEE, pero el SPD generaba a través de él información útil para disminuir la fragmentación causada por la centralización de las decisiones, riesgo que en la actualidad vuelve a tener vigencia.

La actual *reforma de la reforma*, como la llaman algunos, debe aprender de su antecesora y retomar sus aciertos. No hacerlo implica que la curva de aprendizaje, obtenida a través de esfuerzo, recursos y tiempo, simplemente se diluya. Será necesario replantear los enfoques y objetivos del desaparecido INEE; la institución sustituta corre el peligro de perder en los hechos la autonomía básica que requiere una instancia con la tarea de ofrecer información, datos, evaluaciones y directrices en materia educativa, poniendo en entredicho la transparencia alcanzada. A pesar de los cuestionamientos, ésta ha sido básica para mostrar una radiografía del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Estamos en un momento toral para la educación, en el cual se reconoce que la reforma ahora obsoleta tenía muchas áreas de oportunidad, vicios y contradicciones; sin embargo, la nueva reforma aún tiene vacíos que en algunos puntos se perciben como retrocesos. Por ello, la nueva entidad, al momento de definir sus estándares e indicadores de resultados, la certificación del desempeño de instituciones, las autoridades y actores de la educación, los lineamientos para la capacitación magisterial y la formación y gestión profesional docente, así como la realización de estudios, mediciones e investigaciones especializadas (García, 2018), debe tener presente la diversidad y equidad del sistema educativo, considerando diversos contextos y condiciones. Conviene igualmente que favorezca la reflexión y el debate centrados en la evaluación del desempeño docente como herramienta diagnóstica y formativa, eliminando su papel condicionante para la permanencia. Es preciso construir un entramado que apoye la formación continua de docentes acorde con sus necesidades y con los retos del país. Es urgente la implementación de políticas que permitan la construcción de un sistema educativo con resultados reales. ■

Con los ajustes, reformas y adiciones realizados a la Carta magna se pretendió eliminar el sesgo punitivo y controlador.

Donde falló la Reforma fue en proporcionar un trayecto formativo real que brindara a los profesores un proceso de formación pertinente.

## Referencias

---

- BARRIOS Gómez, Edna (2015). "Análisis de la evaluación del Servicio Profesional Docente". *Pálido punto de luz*, 60 (septiembre) (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2XmylpS>>.
- DOF. Diario Oficial de la Federación, 15 de mayo de 2019. Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Disponible en <<http://bit.ly/2wsdBHd>>.
- GARCÍA, Imelda (2018). "El nuevo Plan Educativo en 20 puntos". *Reporte Índigo*, 12 de diciembre (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2IOsF5p>>.
- GUZMÁN ARREDONDO, Arturo (2018). "La Reforma Educativa: logros y retos del Servicio Profesional Docente en Durango". *Gaceta de la Política Nacional de la Evaluación Educativa*, 4 (11): 45-51.
- GUZMÁN MARÍN, Francisco (2018). "La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11 (1): 135-158. Disponible en <<http://bit.ly/2woNnoW>>.
- GRANADOS, Otto (2018). "SalDOS y desafíos de la reforma educativa". *Gaceta de la Política Nacional de la Evaluación Educativa*, 4 (11): 23-30.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (2016). "Sobre el Servicio Profesional Docente". *Nexos*, 1º de marzo (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2WfIJZN>>.
- HOYOS DE, Rafael y Marco A. Fernández (2019). "La mal llamada reforma punitiva". *Nexos*, 13 de marzo (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2wGqGg8>>.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2006). "¿Qué ha aportado el INEE a la educación?". En Miguel Aguilar y Omar Torreblanca (coords.), *Los cuatro primeros años. Avances y desafíos*, 17-49. Ciudad de México: INEE.
- MARCOS Valor, Fredy (2013). "Análisis de la Ley del Servicio Profesional Docente". *Plumas Libres*, 8 de septiembre (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/31fF0dy>>.
- MIRANDA López, Francisco (s/f). Tema 1. Historia y contexto, factores involucrados en la evaluación y Servicio Profesional Docente". *Foro Hacia la creación de un Servicio Profesional Docente: diálogos necesarios sobre evaluación, formación e implementación*. Ciudad de México. FLACSO. Disponible en <<http://bit.ly/2EU7QXm>>.
- MORENO, Teresa (2018). "Sube cifra de maestros con resultados destacados en evaluaciones: SEP". *El Universal*, 25 de julio (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2wrSmoC>>.
- OLMOS, José Gil (2018). "Los tres riesgos de la contrarreforma educativa de AMLO". *Proceso*, 20 diciembre (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2WodJXo>>.
- RUIZ Moreno, Yamil (2018). "¿Quiénes tienen éxito en los exámenes del Servicio Profesional Docente?". *Nexos*, 21 noviembre (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2WKhl01>>.
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2018). "El INEE, necesario". *Campus Milenio*, 20 de septiembre (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/31dhXQy>>.
- SINADEP (2019). "¿Qué es el Servicio Profesional Docente?". *Fundación SINADEP* (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2JK4L00>>.



Descripción de las características  
fundamentales de la Estrategia Nacional  
de formación continua y desarrollo profesional  
a partir de la experiencia internacional  
para identificar las buenas prácticas  
de formación docente

**Formación continua de docentes:  
política actual en México y buenas  
prácticas nacionales e internacionales**



# La reflexión como eje fundamental del portafolio de evaluación de la práctica docente

PATRICIA POZOS BRAVO Y YOLANDA E. LEYVA BARAJAS



Fotografía: Shutterstock.

## Introducción

La necesidad de contar con propuestas viables y pertinentes orientadas a fortalecer el desempeño de los maestros en servicio, en condiciones difíciles para implementar estrategias formativas que realmente incidan en mejores y más eficaces prácticas educativas, representa un gran reto y, al mismo tiempo, la oportunidad de repensar cómo nos hemos aproximado a este problema. La más reciente evaluación de desempeño docente, y el estudio de sus resultados, generó conocimiento útil acerca de la manera en la cual los maestros de educación básica y media

superior se representan una buena práctica docente. También permitió conocer más acerca de las condiciones en las que trabajan; cómo perciben que el contexto afecta su práctica y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes; y cuáles recursos utilizan para enfrentar los desafíos impuestos por el entorno. Con esta información es posible integrar una propuesta más pertinente y contextualizada, que recupere las mejores prácticas con el fin de contribuir al desarrollo profesional de las y los maestros en servicio.

El presente artículo plantea, con base en las evaluaciones de desempeño recientes y en experiencias internacionales sobre el uso del portafolio de evaluación, propuestas más puntuales para el diseño de una herramienta orientada al desarrollo profesional docente, apoyada en un vínculo estrecho entre evaluación y formación. Se puede considerar el alcance a “Una propuesta para el desarrollo profesional de docentes en México” (Leyva, 2018), proyecto que se funda en un marco conceptual en el cual es necesario promover de manera intencional la reflexión de los maestros sobre su práctica. Para ello, es preciso documentar su trabajo cotidiano y socializar su experiencia en espacios colaborativos entre pares al interior de las escuelas. Implica un diseño que sea factible implementar en la diversidad de contextos donde se desarrolla la docencia en México, especialmente en escuelas ubicadas en regiones de alta marginación.

## Antecedentes

En la construcción de estas orientaciones, se recuperan algunas experiencias nacionales e internacionales sobre el uso del portafolio de evaluación, así como información derivada del análisis de los autorreportes realizados por los docentes como parte de su evaluación de desempeño, principalmente la vinculada con procesos de reflexión sobre su práctica y con la descripción de las características de sus alumnos y de las condiciones en las que laboran. La primera evaluación de desempeño a gran escala se verificó en 2015 y permitió identificar diversos desafíos, sobre todo en lo relativo a los métodos empleados. Por ello, en el Instituto

---

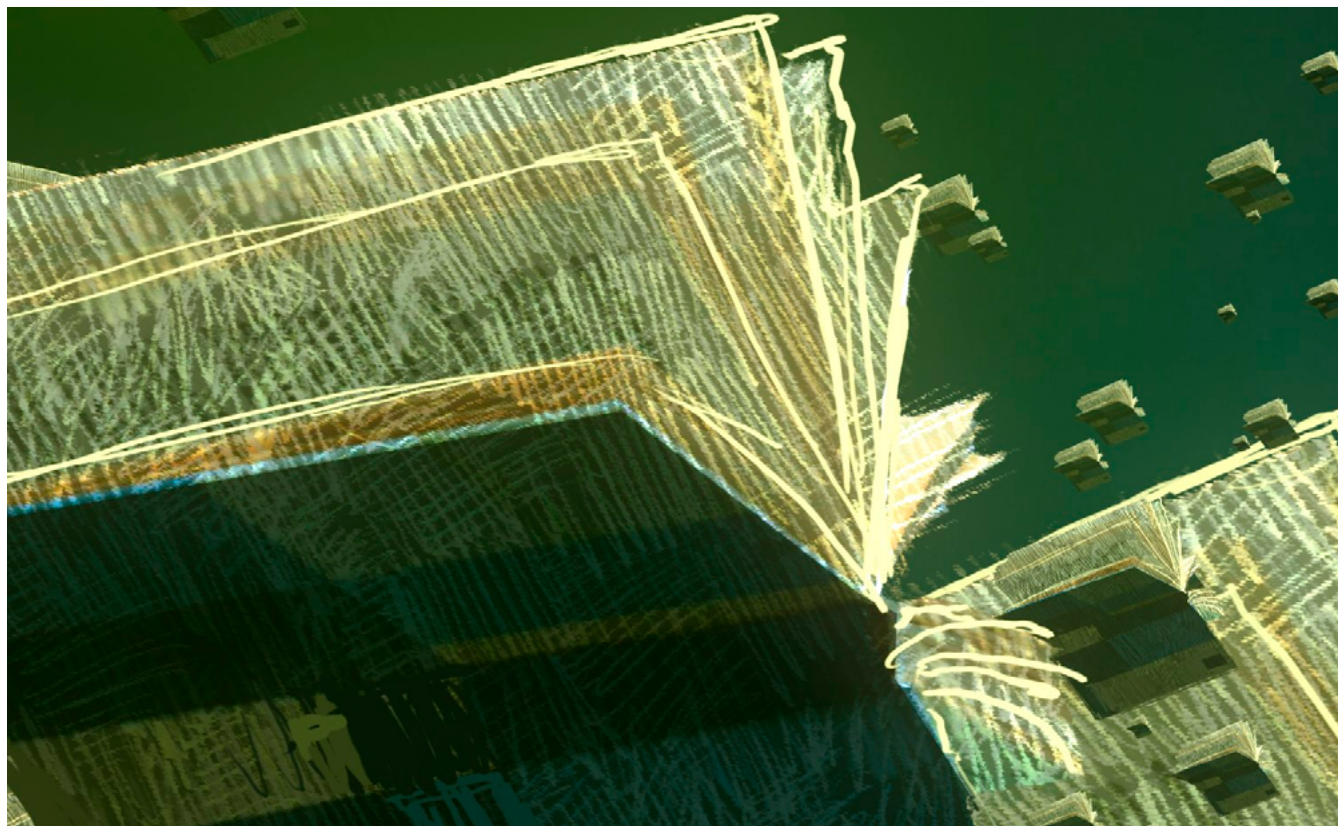
Un diseño que sea factible implementar en la diversidad de contextos donde se desarrolla la docencia en México, especialmente en las escuelas ubicadas en regiones de alta marginación.

---

---

Se identificaron algunos problemas en el proceso de evaluación, lo cual representó un desafío técnico y logístico de alta complejidad por las características de nuestro Sistema Educativo Nacional.

---



Fotografía: Shutterstock.

Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) se realizaron estudios de validez sobre el instrumento y se encargó una investigación externa a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC-UNESCO, 2016) con el fin de ponderar esta primera experiencia.

A raíz de ello se identificaron algunos problemas en el proceso de evaluación, lo cual representó un desafío técnico y logístico de alta complejidad por las características de nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN). Algunos factores críticos se asocian a los plazos con los que se contó para implementar la evaluación del desempeño, cuya insuficiencia impactó en diversos procesos técnicos y de operación. En el estudio de la OREALC (2016), se resalta que los sustentantes no recibieron la información ni el apoyo necesarios para presentar sus evaluaciones con la preparación adecuada y que las condiciones previas a la aplicación en las sedes afectaron negativamente el contexto y el clima en el que se realizó. A partir de la información obtenida, que recuperó las opiniones de los docentes evaluados, el INEE replanteó el modelo de evaluación del desempeño para su aplicación en el ciclo escolar 2017-2018 (INEE, 2017).



La revisión del modelo constituyó un paso en firme hacia formas más auténticas de evaluación de desempeño: la relativa a la práctica se llevó a cabo mediante la presentación de un proyecto de enseñanza en la escuela, bajo las condiciones reales en las que se produce el trabajo en el aula y dejando al docente la mayor libertad para elegir el contenido y el aprendizaje esperado en torno al cual elaborar su propuesta. El rediseño favoreció una mayor vinculación con las características de los estudiantes y el contexto escolar, y promovió el análisis y la reflexión sobre la práctica.

Si bien el proyecto de enseñanza no recupera evidencias directas de la práctica docente –como la observación de las interacciones que se producen en el aula–, fue un primer acercamiento al empleo del portafolio como recurso de evaluación de la práctica docente desde el enfoque de la práctica reflexiva. Los resultados nos permiten indagar y aproximarnos a las características de lo que las y los maestros reportan de su trabajo frente a grupo en los diversos contextos del país.

---

La revisión del modelo constituyó un paso en firme hacia formas más auténticas de evaluación de desempeño.

---



Fotografía: Shutterstock.

Los análisis acerca de los autorreportes realizados como producto de los proyectos de enseñanza, representan información valiosa que el INEE ha venido sistematizando desde 2018. Con base en las características de la práctica identificadas en dichos estudios, se ha logrado un mayor acercamiento a las situaciones reales y las condiciones en las que trabajan los docentes, en una diversidad de contextos mostrada a través de sus propios discursos y mediante evidencias seleccionadas por ellos mismos; ello da cuenta de cómo son sus procesos de análisis y cuáles son los elementos en los que sustentan su reflexión. Tal información es de gran valor en el diseño de las fases y los instrumentos del portafolio, así como de las estrategias de asesoría y acompañamiento para su implementación, lo cual en última instancia favorece la formación y mejora continua de los maestros en servicio desde las escuelas.

Entre los antecedentes del uso del portafolio de evaluación se encuentran dos estudios que indagan acerca de la práctica reflexiva de los docentes. Uno de ellos (Lyons, 2006), refiere que la creación de un portafolio por parte de los docentes de la Universidad Nacional de Irlanda en el University College Cork, permitió obtener evidencia empírica del desarrollo del recurso y les facilitó tomar conciencia de su enseñanza y reorientar su práctica. Sin embargo, también señala que no se trata de una tarea simple: los docentes requieren de acompañamiento y apoyo durante su elaboración para recuperar los procesos reflexivos sobre su propia enseñanza y, de esta manera, descubrir significados e interpretaciones de su práctica.

Otra investigación, que parte de un contexto más cercano al de México, fue la realizada por Taut (2015) acerca de los resultados de la evaluación docente en Chile, donde se utiliza el portafolio como parte del proceso.

La autora identificó que es el instrumento más relacionado con el aprendizaje de los estudiantes. De manera específica, la interacción pedagógica, el manejo del aula y la reflexión sobre la propia práctica son los aspectos que guardan vínculos más significativos con los resultados de aprendizaje en Lenguaje y Matemáticas. Importa aclarar que el portafolio docente en Chile incluye, como parte de las evidencias, la videograbación de clase; por ello fue posible valorar la importancia de la interacción pedagógica y el manejo del aula. Se considera que el gran valor de documentar la práctica por parte de los propios maestros consiste justamente en que aporta elementos para sustentar su reflexión y, con base en ésta, les permite identificar aspectos que requieren fortalecer o replantear.

En México, la propuesta de elaboración de un portafolio de evidencias como modalidad de titulación en las escuelas normales, a partir del plan de estudios de 2012, es un esfuerzo a tomar en cuenta. Su desarrollo se enmarca en el proceso de formación inicial de los futuros maestros. Metodológicamente se constituye como una opción que favorece el ejercicio reflexivo de los estudiantes, con la finalidad de propiciar la mejora a partir de la confrontación constante con la teoría y las creencias de los alumnos acerca de la docencia (SEP, 2016). El desarrollo de las capacidades de autoanálisis desde la formación inicial favorece que los docentes, durante su práctica profesional, incorporen el recurso para la mejora continua de su desempeño.

La evidencia del valor de la reflexión en el ejercicio del magisterio es congruente con la obtenida por estudios realizados en psicología y educación sobre el *locus* de control interno y el desarrollo de habilidades metacognitivas, como aspectos clave del aprendizaje. El *locus* de control se refiere principalmente a la atribución de nuestros logros o fracasos a factores internos o externos. Es fácil deducir que si imputamos los resultados obtenidos a aspectos que no controlamos, no tendremos idea de cómo cambiar nuestra práctica. En cambio, si pensamos que derivan del esfuerzo y la capacidad personal para enfrentar las situaciones demandadas por la práctica profesional, gozaremos de una mejor perspectiva

---

Los docentes requieren de acompañamiento y apoyo para recuperar los procesos reflexivos sobre su propia enseñanza.

---

para hacer cambios, porque estaremos en posibilidad de elegir y tomar decisiones orientadas al logro de nuestras metas.

Los primeros hallazgos del análisis de los autorreportes realizados por los docentes durante su evaluación de desempeño en 2017 apuntan a que el rediseño se hizo en el sentido correcto, tanto en los instrumentos –tareas evaluativas y rúbricas de calificación– como en las condiciones de aplicación, próximas a la práctica cotidiana de las y los maestros. Los resultados permiten comprender más y mejor el proceso reflexivo del docente, en comparación con los de 2015. Sobre todo, muestran una percepción más aguda de su papel en el proceso de aprendizaje de los alumnos: relacionan los resultados obtenidos por sus estudiantes con sus habilidades pedagógicas y didácticas, y ofrecen información más precisa sobre sus necesidades formativas.



Fotografía: Shutterstock.

## Diseño de un portafolio de evaluación con carácter formativo

Para que sea viable y eficaz la incorporación del portafolio de evaluación, conviene promover la reflexión de los docentes vinculada con evidencias de su trabajo cotidiano. La selección de éstas es un proceso de análisis complejo. La evidencia no es un producto en sí mismo: depende de la forma como se inscribe en el discurso del docente para dar cuenta de sus acciones y decisiones. Se requiere de un diseño metodológico orientado a favorecer



los procesos reflexivos de maestras y maestros sobre su práctica, de manera que descubran en los significados e interpretaciones sus fortalezas y las áreas donde pueden mejorar (Lyons, 2006). La incorporación de tareas evaluativas que orientan al docente para relacionar su actividad cotidiana con el logro de los aprendizajes esperados genera argumentaciones más sustentadas, según quedó claro a partir del análisis de las producciones de 2017.

Cabe subrayar que la reflexión no debe darse sólo a nivel individual: es imprescindible la colaboración entre pares durante las fases de construcción del portafolio. Para conseguirla, se precisan espacios y condiciones de socialización y el intercambio de vivencias del trabajo en el aula, de preferencia con el apoyo de una persona con dominio del tema y experiencia, que brinde retroalimentación y ayude a identificar las mejores prácticas y lo que hay detrás de ellas. Se ha demostrado que la discusión y el intercambio de perspectivas múltiples entre pares fortalece su comprensión ante las dificultades que enfrentan los docentes durante su práctica (Zeichner, 1993).

La experiencia reciente y los estudios realizados en el INEE evidencian la falta de personal capacitado y suficiente para realizar las funciones de retroalimentación y acompañamiento en todas las escuelas; es necesario incluir programas de formación específicos a fin de crear estas capacidades en directores, asesores técnico pedagógicos (ATP) y supervisores. También es preciso fortalecer el Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) con el propósito de propiciar que las acciones formativas respondan a las necesidades de los docentes y de las propias escuelas. El desarrollo de las acciones del portafolio de evaluación ayuda a constituir o reforzar comunidades de aprendizaje donde los docentes recuperen, de manera sistemática, la reflexión sobre lo que saben y hacen bajo las condiciones y en los contextos donde se desempeñan.

Para ello, se requiere elaborar material de apoyo –por ejemplo, guías y manuales– así como realizar acciones formativas con objeto de apoyar a las y los docentes antes y durante el desarrollo del portafolio. En las guías y los manuales es

Los estudios realizados en el INEE evidencian la falta de personal capacitado y suficiente para realizar las funciones de retroalimentación y acompañamiento.

El desarrollo de las acciones del portafolio de evaluación ayuda a constituir o reforzar comunidades de aprendizaje.

conveniente incluir preguntas que les permitan analizar la correspondencia de sus actividades con lo solicitado, e inducirlos a la reflexión acerca del impacto de su práctica en el logro de los aprendizajes de los alumnos y de los aspectos a fortalecer.

Los materiales forman parte del acompañamiento, por lo cual deben retroalimentar las acciones de los maestros mediante la publicación de rúbricas analíticas, donde se describan niveles de desempeño para cada dimensión de un ejercicio magisterial eficaz y pertinente, y en cada contexto escolar. Con tal fin, es necesario establecer un referente de buena práctica docente, preferentemente un marco que sustente la lógica de diferenciación, basado en estándares con niveles de consolidación profesional (Leyva, 2018). La difusión de las rúbricas permite a los maestros hacer sus propias valoraciones con relación a cada dimensión de su práctica. También permite orientar la valoración colegiada con vistas a mejorar el desarrollo de las capacidades de reflexión del docente.

## Consideraciones finales

La magnitud de esta tarea exige, para ser un programa de formación sostenido y sustentable, la participación de las autoridades educativas federal y locales; de docentes y directivos escolares; de personal técnico experto en el diseño del portafolio; así como el diseño de un plan de implementación que contemple acciones a corto y mediano plazos. Se pueden establecer fases para enriquecer la estrategia de manera progresiva. La primera podría consistir en la creación de capacidades básicas, a fin de que los docentes recuperen y sistematicen evidencias clave de su práctica, y fortalezcan los procesos reflexivos que actualmente realizan; al efecto se cuenta con los insumos desarrollados en el INEE. La segunda fase podría consistir en la generación de preguntas orientadas a impulsar niveles de reflexión de mayor profundidad, incorporando como evidencias segmentos de videograbaciones de prácticas en el aula. Para ello se requiere trabajar en la formación de la mesoestructura y diseñar instrumentos y rúbricas para su análisis.

Otra consideración importante tiene que ver con la disyuntiva entre evaluaciones interna y externa, la cual depende en gran medida de su objetivo principal. Aunque en general es posible y deseable su coexistencia, para cumplir con su propósito formativo y tener impacto real en la mejora de la práctica docente, la evaluación debe inicialmente ser interna y continua, sobre todo si se quiere promover la reflexión sobre las prácticas individua-

les y del colectivo escolar (Leyva, 2018). Si este es el propósito, conviene tomar en cuenta aspectos como el hecho de que las técnicas de recogida y análisis de la información deben tener carácter cualitativo y centrarse no sólo en los resultados de la práctica, sino en los procesos que cotidianamente se llevan a cabo durante el ciclo escolar, y de un ciclo escolar a otro. De ese modo es posible identificar cambios tanto en la práctica como en el aprendizaje de los alumnos. En cuanto a la evaluación externa –como han demostrado las evaluaciones de desempeño, asociadas con otras consecuencias–, difícilmente logran incidir en la mejora de la práctica, sobre todo si tales consecuencias ponen en riesgo la estabilidad laboral. ■

## Referencias

---

- CORDERO, Graciela, Alfonso Jiménez, Claudia Navarro, María del Ángel Vázquez, Karen Rivera y Leticia Carrillo (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la Reforma Educativa*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). “Caracterización de la práctica docente”. En *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. Ciudad de México: INEE.
- INEE. (2017). *Modelo de Evaluación del Desempeño 2017 de docentes y directivos*. Ciudad de México: INEE. Disponible en <<http://bit.ly/2wknCWB>>.
- LEYVA, Yolanda (2018). “Una propuesta para el desarrollo profesional de docentes en México”. *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, 4 (septiembre-diciembre): 34-47.
- LYONS, Nona (2006). “Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers”. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 12 (2): 151-168.
- OREALC. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2016). *Evaluación de desempeño de docentes, directivos y supervisores en educación básica y media superior de México. Informe final*. Santiago de Chile: OREALC. Disponible en <<http://bit.ly/2R5F9eR>>.
- SCHMELKES, Sylvia y Guadalupe Águila (2019). *La educación multigrado en México*. Ciudad de México: INEE. Disponible en <<https://bit.ly/2sHol2l>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2016). *Modalidades de titulación para Escuelas Normales* (en línea). Disponible en <<http://bit.ly/2W0cRs3>>.
- TAUT, Sandy (2015). “¿Cómo se relacionan los resultados de la Evaluación Docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados?”. *Midevidencias 2*: 1-7. Disponible en <<http://bit.ly/2YJwKQQ>>.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). “El maestro como profesional reflexivo”. *Cuadernos de Pedagogía* 220: 44-45. Disponible en <<http://bit.ly/30RWRa0>>.

# La evaluación de ingreso bajo la lupa

MICHEL KASLIN MIRANDA



## ¿Cuáles son los logros de la evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente? ¿Qué se perdería si se dejara de hacer?

Estas son algunas de las interrogantes que ocupan la mente de muchos profesores. Más allá de la polémica generada por la implementación de este tipo de herramientas, lo cierto es que las y los maestros no dejan de expresar la incertidumbre generada por los constantes cambios institucionales en materia educativa.

Conviene recordar que la cultura de la evaluación educativa es relativamente joven en México, pues hasta hace algunas décadas era prácticamente inexistente. Sin embargo, a escala internacional, se registran antecedentes y experiencias con diferentes marcos de referencia y niveles de logro que dan fe del desempeño altamente positivo de este tipo de estrategias. Cabe mencionar que tales procesos han sido recibidos, desde 1984, con desconfianza y resistencia por parte de la comunidad educativa de diversos países. Es decir, esta polémica no es nueva.

Estas estrategias están diseñadas para capacitar y actualizar al cuerpo docente y brindarle el acompañamiento necesario para que desarrolle su quehacer bajo los más altos estándares posibles. Para ello, es importante que sean confiables y sirvan como filtro con el fin de asegurar que ante los alumnos se encuentren los mejores profesores. A efecto de lograrlo, es necesario un proceso que convoque a todos los involucrados de los distintos grados y asignaturas, lo cual resulta, por lo menos, complicado. A causa de ello, es crucial mantener una comunicación abierta entre los docentes y los organismos educativos competentes.

---

La polémica de esta evaluación no es nueva.

---

Sobre tales problemáticas formales, conversamos con cinco profesores de la escuela primaria Presidente Vicente Rocafuerte, de la Ciudad de México, quienes compartieron con nosotros sus experiencias, opiniones y reflexiones sobre la evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), así como los logros y fracasos que en él encuentran.

## Un tema polarizante

A tres lustros de promover la evaluación sistemática de los docentes de educación básica y media superior (EMS), y después de la experiencia construida por los recientes modelos precedentes en este campo –a saber: Carrera Magisterial y el Programa de Estímulos a la Calidad Docente–, con la imposición institucional del Servicio Profesional Docente, en la comunidad magisterial mexicana todavía prevalecen profundas confusiones sobre los propósitos, el paradigma, los criterios, mecanismos operativos e implicaciones laborales de tal estrategia de evaluación, esto sin olvidar el verdadero impacto que han tenido los resultados de evaluación docente en la pretendida calidad del servicio educativo, por mencionar sólo algunos de los aspectos más relevantes al respecto (Guzmán, 2018).

Ciertamente el futuro de la evaluación docente es desconocido, sin embargo, a la hora de realizar los cambios considerados necesarios, es crucial que se hagan tomando en cuenta tanto las loas como los reproches expresados por el magisterio.

---

Ser maestro implica estudiar, prepararse y actualizarse continuamente.

---

Por un lado, el profesor Eduardo García Sáenz considera necesaria la implementación de la evaluación docente, pues ayuda a asegurarse que los estudiantes reciban una educación de calidad. No obstante, explica que “se debe hacer un examen más concienzudo”. Más allá de lo cuantitativo es preciso hacer reactivos que permitan valorar el aspecto cualitativo de las competencias de los participantes. Ello es importante pues, al margen de conocimiento teórico de la materia, quienes conforman el cuerpo docente

no siempre consideran su labor como una vocación. En opinión del entrevistado, no es extraño encontrarse con maestros o directivos cuyo desempeño “deja mucho que desear”, ya que no logran aplicar y adaptar sus conocimientos a la realidad del centro de estudios donde trabajan, ni a la de los grupos a los cuales enseñan. Añade que no basta con obtener buenos resultados en un examen para ingresar al SPD en razón de que ser maestro implica estudiar, prepararse y actualizarse continuamente para dar siempre lo mejor de sí. “Se debe tener la vocación de servir a los educandos y no incurrir [en esta labor] como última opción o por *default*”.

Por otra parte, critica que la aplicación de esta estrategia de evaluación se vio influenciada por el contexto político del país, lo cual, explica, es observable en la manera como se implementó la reforma educativa, sin que hubiera un acercamiento real a los docentes por parte de las autoridades. Aunque los contextos y realidades de los maestros y sus respectivos centros de estudio son muy variados, es importante considerar estas variables a la hora de desarrollar los reactivos, con el fin de valorar de manera más tangible y cualitativa las habilidades de quienes se inscriben al examen.



Profesor Eduardo García Sáenz.

Una crítica recurrente entre los maestros entrevistados refiere a su estatus de normalistas. Por un lado, la maestra Andrea del Carmen Báez Rosas nos demostró su disgusto categorizando la evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente de “incongruente”. Ella, al igual que otros, considera que esta evaluación no debería existir dado que, al egresar de una institución

—en este caso una normal— cumpliendo con los requerimientos exigidos al titularse, se comprueba la posesión de herramientas necesarias y suficientes para desempeñarse como maestro. Sin embargo, aclara que un sistema en el cual se permita y fomente la continua capacitación y actualización docentes es fundamental.

A la profesora le parece injusto que aspirantes de otras áreas, como pedagogía, participen en las evaluaciones, ya que con ello se menosprecia el trabajo y la preparación adquiridas en la escuela normal, cuyo propósito es justamente el de preparar a los maestros para desempeñar su función. Según ella, este mecanismo de ingreso conlleva un desequilibrio de oportunidades: un maestro que por razones personales haya dejado de enseñar durante varios años no cuenta con las habilidades, competencias y actualizaciones que un recién egresado de la carrera de pedagogía, sin importar sus años de experiencia. Es decir, el presente sistema de evaluación dificulta que quienes pusieron en pausa su labor la retomen en un futuro, pues poco a poco dejan de ser competitivos en un mercado laboral donde se premia la preparación teórica y se ignora la práctica.

La maestra Báez Rosas sugiere que se dé prioridad a aquellos concursantes a la evaluación que hayan egresado de las normales, pues en teoría, el propósito de estas instituciones es dar a su alumnado las herramientas necesarias para hacer la transición a docentes. Añade que si bien se debe evitar el ingreso directo a plazas sin ningún tipo de filtro, como se hacía antiguamente, se deben reconocer las ventajas de cursar la licenciatura especializada en una escuela normal.



Maestra Andrea del Carmen Báez Rosas.





Profesora Cynthia Fabiola Enríquez Algarín.

La profesora Cynthia Fabiola Enríquez Algarín también expresa su malestar respecto de la evaluación, a la cual califica de *innecesaria*. Al igual que la maestra Andrea del Carmen Báez Rosas, considera –aunque de manera más exacerbada– que el examen de titulación de la escuela normal basta para avalar sus habilidades y capacidades como maestra. Añade que quienes estudian en estas instituciones tienen más herramientas para llevar a cabo su quehacer docente en el contexto y la realidad nacionales. Al permitir que participen en la evaluación de ingreso al SDP egresados de otras disciplinas e instituciones, se da prioridad al conocimiento teórico y, en consecuencia, se forman docentes con planes y expectativas irreales. Lo contrario, explica, se logra al tener una formación normalista.

---

Un sistema que permita y fomente la continua capacitación y actualización docentes es fundamental.

---

La maestra Enríquez Algarín sugiere, entonces, que se revaloricen las escuelas normales y se les dé la importancia que les corresponde. Sólo así, y tras un extensivo análisis de los Planes y Programas, se logrará implementar una evaluación docente justa y que no tome únicamente en cuenta los conocimientos concretos disciplinarios, sino también el aspecto pragmático de la profesión.

Nos encontramos con la profesora Verónica Sánchez del Ángel, quién nos explicó que el impacto de la evaluación es mayor al que las autoridades estiman. Ella –al igual que otros– critica el carácter presuntamente punitivo de la evaluación de ingreso al SPD, la cual describe como “dirigida al despido de los maestros”. Añade que se trata de una evaluación poco eficiente a causa de lo estandarizada que se encuentra. En efecto, como ha sido expresado por las y los maestros previamente entrevistados, la evaluación parece no valorar las habilidades prácticas de quienes la presentan. Esta supuesta falta de flexibilidad hace que los docentes no puedan demostrar sus habilidades en el aula ni lo que hacen por sus alumnos. Se trata de “una cuestión de probar sus conocimientos”, asegura. Únicamente se toma en cuenta su desempeño a la hora de responder a una evaluación, durante la cual, al igual que con los estudiantes, se puede cometer autosabotaje; el nerviosismo puede provocar errores. Según la maestra, ello es contrario a los principios de la pedagogía: así como la evaluación en el aula dejó de ser memorística, la evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente debe valorar la experiencia profesional de quien aplica a ella.

Añade que esta evaluación es innecesaria porque, con o sin ella, los maestros interesados, los maestros de vocación –como los llama Eduardo García Sáenz–, seguirán capacitándose y actualizándose de manera individual, “como siempre lo han hecho”. Aunque sí se necesitan herramientas y estrategias de actualización docente, en opinión de la profesora Sánchez del Ángel, éstas no deben ser punitivas. Al contrario, se debe aplaudir y valorar a quienes buscan dar la mejor educación posible a sus alumnos.



Profesora Verónica Sánchez del Ángel.



Profesora María Antonieta Hernández Santillán.

Aunque las escuelas normales ofrecen una formación práctica en absoluto menospreciable, ésta no es suficiente. “Sí debe de existir una evaluación de ingreso [al SPD] para asegurarse que [quienes enseñan a nuestros hijos] sean los más capacitados”, afirma la profesora María Antonieta Hernández Santillán durante nuestro encuentro. Una de sus grandes virtudes, explica, es que permite un mejor entendimiento de los Planes y Programas, así como su pertinencia, haciendo que el magisterio posea las herramientas necesarias para adaptar sus conocimientos y sus habilidades al contexto en el aula. Incluso, si se forma parte del cuerpo directivo de un centro de estudios, el acompañamiento dado a los maestros será el óptimo. Este tipo de herramientas evaluativas, al estar basadas en la autorreflexión, facilita que los maestros reorienten sus prácticas en función de las necesidades concretas de sus grupos.

Según la profesora, la implementación de estrategias de evaluación docente conlleva otras ventajas. Por un lado, si se ha dejado de impartir la docencia durante cierto tiempo, permiten al interesado capacitarse y actualizar sus conocimientos a fin de reintegrarse como educador. Por otro, considera que la apertura a otras disciplinas para inscribirse y participar en dicho examen es un gran mérito, pues la variedad de perfiles de maestros no hace más que enriquecer su vocación. “Quienes se dan cuenta de que quieren ser maestros al terminar sus estudios (o incluso años después) son aquellos que realmente desean inspirar a sus alumnos y transmitirles su pasión por la enseñanza”, aseveró la maestra al término de la entrevista.

## Más allá de una evaluación

Es cierto que la evaluación de ingreso al Servicio Profesional Docente es un tema, por lo menos, controvertido y que da mucho de qué hablar a los profesores. En general, éstos se quejan de la falta de acercamiento por parte de las autoridades, del supuesto carácter punitivo injustificable y de un desequilibrio de oportunidades creado por la alta competitividad entre maestros que parece fomentar. Sin embargo, también reconocen sus virtudes, considerándola indispensable pues, al fungir como filtro, permite asegurar que los profesores brinden educación de calidad a su alumnado; que estén siempre actualizados y capacitados para enfrentar los nuevos retos que cada generación presenta. Como explica Valdés (2001):

También reconocen las virtudes de la evaluación pues, al fungir como filtro, permite asegurar que los profesores brinden educación de calidad a su alumnado.

La evaluación puede utilizarse para impulsar la realización profesional, la autonomía y la colaboración entre los docentes, o bien puede invertirse y promover recelos, miedos y rechazo expreso del profesorado debido a las desviaciones de que pueda ser objeto la evaluación y sus consecuencias para los docentes (2001: 2).

Sin embargo, es importante recordar que la evaluación de ingreso también funge como herramienta de recopilación de información para reforzar los procesos de mejoramiento de la educación en México, así como de formación y desarrollo de los educadores. ■

### Referencias

- GUZMÁN Marín, Francisco (2018). "La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1): 135-158.
- VALDÉS Veloz, Héctor (2001). *La evaluación del desempeño del docente: un pilar del sistema de evaluación de la calidad de la educación en Cuba*. Disponible en <<https://bit.ly/32snsLQ>>.

# Recomendaciones para mejorar la pertinencia y la calidad de la formación de las figuras educativas, así como las acciones y condiciones que inciden en su desarrollo profesional



Publicaciones INEE

# La adaptabilidad de la evaluación en el aula

DOLORES MIRANDA

Fotografía: ENRIQUE LEÓN VILLANUEVA



**Aprovechar las virtudes de los alumnos y promover la lectura son algunos de los planteamientos de la autora de este artículo, a través del cual nos comparte sus experiencias como docente de Literatura en bachillerato y nos invita a cuestionarnos sobre el peso y la flexibilidad de la evaluación en el aula.**

**C**uando era niña, mi padre me inculcó la importancia del estudio, de irme a la universidad y de cultivarme y, a lo largo de mis estudios, algunos de mis maestros compartieron esas ideas. Sin embargo, principalmente en secundaria y bachillerato, muchos profesores se contentaban con recitar lo que venía en el programa de estudios y evaluarnos con base en nuestra memoria. Si teníamos clases de Literatura, se nos proporcionaba una lista al principio del año con las cinco o seis obras que teníamos que leer. Aunque el acto de la lectura fuera gustoso para mí y algunos de mis compañeros, todos concordábamos en que su imposición era enfadosa.

Mucho tiempo ha pasado desde entonces y muchos cambios han sido operados en materia de pedagogía y de docencia en los centros de estudio, consecuencia directa de la intención constructivista adoptada –y ¡bienvenida sea!– por los organismos institucionales en materia educativa. A pesar de ello, no es extraño ver que algunos maestros se muestran reacios al cambio, particularmente a la hora de aplicar las distintas evaluaciones, al considerarlas irreales, equívocas o vagas. No obstante, ese carácter ambiguo es lo que nos permite, a nosotros docentes, adaptar las evaluaciones a las particularidades de nuestros grupos.

La evaluación diagnóstica es aquella que nos permite identificar los cimientos del conocimiento de los alumnos, aunque muchas veces es menospreciada pues algunos maestros consideran, erróneamente, que al afianzar los conocimientos previos o compensar las “deficiencias” de otros, se “desperdicia” tiempo que podría destinarse al cumplimiento del programa de estudio preestablecido. Ello implica suponer que todo alumno se encuentra en el mismo nivel cognitivo que sus compañeros o los de generaciones previas, quienes ya pasaron por lo mismo, lo cual, como bien sabemos, no es real. Por lo tanto, es importante ver la evaluación diagnóstica como la oportunidad de conocer las necesidades concretas de nuestro grupo y, así, asegurar la construcción de su aprendizaje, pese a que implique algunas veces “perder tiempo” valioso. Ello puede hacerse, en el caso particular de Literatura, pidiendo que compartan con nosotros

---

Es importante que veamos la evaluación diagnóstica como la oportunidad de conocer las necesidades concretas de nuestro grupo y, así, asegurar la construcción de su aprendizaje.

---

sus experiencias de lectura, sus hábitos en este campo y la relación que tienen con ella. Se puede igualmente organizar una reunión con los padres de familia a través de la cual identificar, de manera más tangible, las carencias y virtudes del sujeto.

Aunque estas sean las estrategias más comunes, no debemos temer ser creativos a la hora de llevar a cabo las evaluaciones diagnósticas. Un ejercicio que considero ilustra esta cuestión es el siguiente:

No debemos temer ser creativos a la hora de llevar a cabo las evaluaciones diagnósticas.

Para evaluar las aptitudes de comprensión lectora de un grupo después de haber visto, por ejemplo, los géneros dramáticos, se proporciona a los alumnos un examen con veinte actividades tipo. La primera solicita al estudiante que lea atentamente todas las preguntas antes de contestar cualquiera. A lo largo de ellas verán distintos ejercicios como los que esperarían encontrar; sin embargo, en el último, se le pide que haga caso omiso a todos, que marque su nombre en la hoja y que la voltee para informar que ha terminado. Aunque parezca absurdo, ello permitirá a los estudiantes concienciar la importancia de leer con detenimiento y atención, afianzando así su comprensión lectora.







Es importante observar la actitud demostrada por los estudiantes en las primeras sesiones de la asignatura, sin que ello nos haga caracterizarlos como “buenos” o “malos” alumnos. A través de esta observación se pretenden identificar los centros de interés (y áreas de oportunidad) de las y los discípulos, con el fin de tomarlos en cuenta a la hora de diseñar nuestras estrategias docentes. Ello es de gran utilidad, en esta instancia, para realizar recomendaciones de lectura atinadas o, por lo menos, generar interés en los alumnos por abordar el tema planteado. Es decir, contextualizar de manera individual el tema.

Por otro lado, la evaluación sumativa, posiblemente la más tradicional, es la que presenta menos dificultades. Se trata simplemente de hacer que los estudiantes apliquen su conocimiento sobre un determinado tema en un producto. Sin embargo, ello no es limitativo. Como se mencionó, el carácter ambiguo de las definiciones propuestas permite su adaptabilidad. Si a lo largo del ciclo escolar solicitamos a nuestros alumnos que lean mensualmente una obra, podemos pedirles que entreguen en cada caso un reporte de lectura, pero también podemos invitarlos a crear pastiches, a imaginar continuaciones, a cambiar lo que no les gustó, a hacer adaptaciones de distintas índoles de algún pasaje, a imaginar lo que sucede fuera de escena o en los entreactos y muchas otras actividades que permitirán al alumno expresar su individualidad mientras cumple con el aprendizaje de un

Este tipo de evaluaciones permite que los alumnos no conciban la evaluación como una especie de trampa.

tema preestablecido. Dado que en la actualidad las adaptaciones filmográficas son cotidianas, una actividad que interesa a los alumnos es imaginar una serie o película como una obra literaria acorde al género o subgénero estudiado. Como docentes, debemos considerar que utilizar la cultura popular, cercana a los jóvenes, no desprestigia el aprendizaje deseado.



Por último, la evaluación formativa tiende a ser concebida como el epítome de las otras, pues es la que permite asegurarse que el estudiante haya alcanzado los logros pretendidos a lo largo del trimestre, del semestre o del ciclo escolar. Su intención es orientar al alumno para mejorar su aprendizaje, o bien al docente con el fin de que redefina sus estrategias. Pese a ello, al conversar con algunos colegas a lo largo de los años, ha sido notorio que esta evaluación tiende a concebirse como la que “permite” que el alumno acceda al siguiente grado o se gradúe, sin tomar en cuenta las dificultades individuales particulares de cada sujeto ni cómo las ha ido sobrepasando. Así, se pueden proponer evaluaciones que inviten al estudiante a escoger uno de tres

(o más) trabajos o productos de evaluación que se adapten a sus facilidades y que impliquen, no obstante, un cierto reto. Un ejemplo es proporcionarles un texto desconocido sobre el cual realizar una suerte de disertación (texto argumentativo sobre un concepto); o elaborar un texto analítico sobre el pasaje proporcionado; o hacer un ejercicio de escritura creativa a partir del mismo extracto. Este tipo de evaluaciones permite que los alumnos aprovechen sus facilidades y no conciban la evaluación como una especie de trampa que considera únicamente sus defectos y carencias.



En efecto, el cambio no debe operarse únicamente en las instituciones gubernamentales educativas. Los docentes deben ofrecer prueba de creatividad, flexibilidad y adaptabilidad a la hora de aplicar las evaluaciones en el aula. Igualmente, conviene recordar que el objetivo de la evaluación no es reprobar al alumnado, sino todo lo contrario: obligar tanto al pupilo como al docente a adaptar sus estrategias para consolidar el aprendizaje. En palabras de Tierney: “Cambiar las prácticas de evaluación no es simplemente cuestión de aumentar los conocimientos de los docentes sobre el tema por medio de talleres de actualización, sino un proceso mucho más amplio, que exige una transformación conceptual por parte de todos los involucrados” (2006: 259)<sup>1</sup>. ■

<sup>1</sup> Tierney, Robin D. (2006). “Changing Practices: Influences on classroom assessment”. *Assessment in Education*, 13 (3): 239-264.

# La gestión escolar: revisión de su evolución conceptual

ÓSCAR R. GARCÍA, JORGE L. LAVÍN Y MARINA F. GONZÁLEZ



## Introducción

El presente artículo busca exponer las posturas y tendencias en torno a la *gestión escolar* como categoría de análisis, en virtud de la polisemia asociada al término. A manera de antecedente, se presenta un análisis de la administración en tanto que da cuenta de la procedencia de la gestión escolar, y se desarrollan de manera general los niveles y ámbitos que deben considerarse en la materia; posteriormente, se expone la gestión escolar en el marco de la política nacional más reciente y se concluye con algunas reflexiones que sugieren complementar las construcciones teóricas con aproximaciones empíricas, con la intención de que el progreso en este rubro promueva la mejora continua de la educación.

Hace 25 años la gestión estaba separada en dos actividades conceptualmente distintas: la planificación y la administración.

## Antecedentes

Al abordar marcos conceptuales es importante reconocer su procedencia histórica; ello supone identificar otros parámetros que permitieron su construcción, por lo cual presentamos algunos antecedentes del concepto de gestión escolar. Si bien la disciplina de la administración abonó en la construcción de tramas argumentativas sobre gestión escolar, el concepto también se nutrió de otras disciplinas. De acuerdo con Casassus (2009), hace veinticinco años la gestión estaba separada en dos actividades conceptualmente distintas: la planificación o planeación y la administración.

García (2004), presenta un análisis situado a finales del siglo XIX en el contexto norteamericano, donde se exponen acontecimientos que marcan un punto de referencia en el estudio del tema. Mientras que en México se adoptó la corriente de administración en el ámbito educativo hasta las primeras décadas del siglo XX, el estudio sobre la supervisión y administración escolar en México muy probablemente se remonte a las décadas de los años treinta y cuarenta, en las que Rafael Ramírez produjo sus ideas y reflexiones sobre la gestión educativa (García, 2004).

La gestión como propuesta teórica para reorientar el pensamiento administrativo de corte tradicional, cobró relevancia en la década de los 90.

Se considera que los aportes de otras disciplinas son el soporte del concepto de gestión.

En las siguientes dos décadas el estudio de la administración y la tarea emprendida por Rafael Ramírez se vio interrumpida. En 1979, con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional y la apertura de los primeros programas de licenciatura y maestría en Administración Educativa, se retomó el concepto de gestión educativa (García, 2004). Sin embargo, su estudio, como propuesta teórica para reorientar el pensamiento administrativo de corte tradicional, cobró relevancia diez años después, en la década de los noventa, en el marco de las políticas de descentralización. Pérez-Ruiz (2014), argumenta que las nociones de la administración educativa fueron el antecedente de la gestión y de la incorporación del término al vocabulario educativo, el cual progresivamente ha venido a sustituir la noción de *administración escolar*.

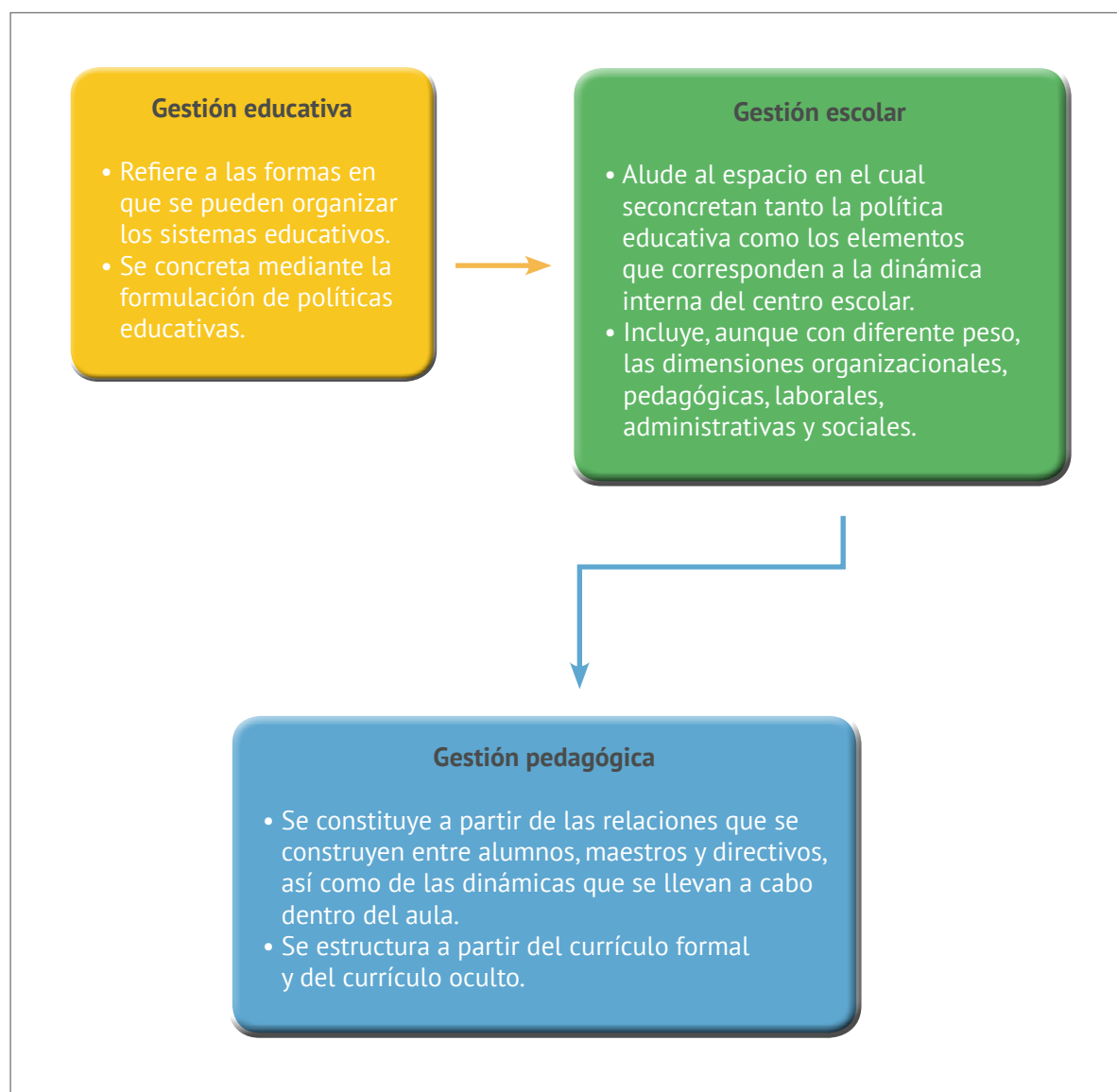
En un sentido amplio, el término de gestión tiene dos acepciones: como sinónimo de administración de una organización que sigue determinados propósitos, designando responsables para realizar diferentes tramitaciones externas e internas que se requieren para el funcionamiento de la organización; y otra vertiente de significados que proviene de diferentes corrientes político económicas y de sus expresiones en el campo educativo, e incorporan la noción de *autogestión*. En esta vertiente Furlán, Landesmann y Pasillas (1992) advierten la referencia a otros significados, que más que ajustarse al sentido habitual de la administración se aproximan al de dirección, gobierno y, más puntualmente, a la idea de participación colectiva por parte de los miembros de una organización en los procesos de diseño, decisión y evaluación de su funcionamiento. Al respecto, Ezpeleta (1992) considera que los diversos significados del término de gestión están conformados por las aportaciones de otras disciplinas.

Los intentos por conceptualizar la categoría de gestión están orientados a recuperar principios de la administración, planificación y participación colectiva, con la finalidad de reorientar y adecuar los usos del término; asimismo, se considera que los aportes de otras disciplinas son el soporte del concepto de gestión. Por ello, las definiciones de la gestión se caracterizan por estar vinculadas con otros conceptos articulados entre sí (Casassus, 2009).

## La gestión escolar

En un inicio, el término *gestión escolar* mostraba una conceptualización elemental debido a su pronta incorporación al lenguaje de las prácticas educativas contemporáneas. No obstante, en la literatura existen distintas aproximaciones al término de las cuales analizaremos las que más influencia han llegado a tener en la actualidad. Por un lado, Solano (2005) utiliza tres enfoques para hablar de gestión: educativo, escolar y pedagógico. Cada uno corresponde a distintos niveles de alcance y concreción en el sistema educativo, como se muestra en el siguiente esquema.

**Figura 1** Niveles de gestión

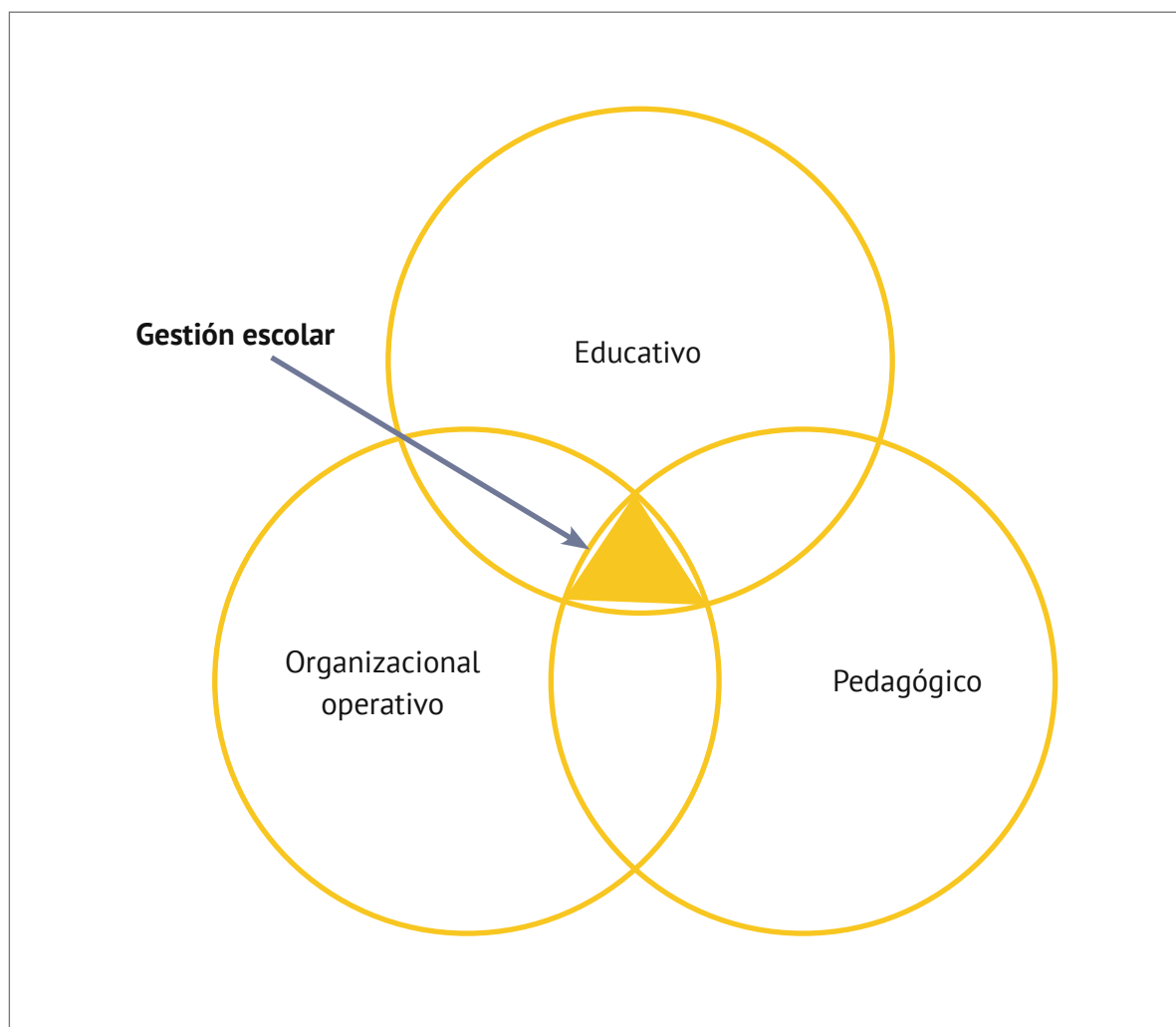


Fuente: Elaboración propia a partir de Solano (2005).

En cada nivel de la gestión destaca un tipo de relación que se establece entre los sujetos y entre éstos y el contexto, según la posición desde donde se intente explicar la serie de prácticas articuladoras entre el discurso y el actuar cotidiano. En la gestión pedagógica se relacionan aspectos de distintos niveles que impactan en las aulas y en la vida de los miembros de la comunidad escolar (Solano, 2005).

Pozner (2005) hace referencia particular al concepto de gestión escolar desde distintos dominios o ámbitos: el educativo, el pedagógico y el organizacional operativo. Según esta autora, la gestión escolar refiere al “conjunto de acciones, articuladas entre sí, que emprende el equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (Pozner, 2005: 8).

**Figura 2** Ámbitos de gestión escolar



Fuente: Pozner (2005).





Fotografía: Enrique León Villanueva.

Según Pozner, en el ámbito educativo tienen lugar la socialización y los valores de la vida escolar, es decir, la relación entre la escuela y sus actores; en el ámbito pedagógico se encuentran las acciones orientadas a las metodologías y a las estrategias utilizadas por los docentes para la formación de los estudiantes, refiere al contexto áulico como escenario de los procesos de enseñanza aprendizaje; el ámbito organizacional operativo se encarga de articular los dos anteriores. La relevancia de esta visión sobre la gestión escolar es que considera a los aprendizajes de los niños y jóvenes su objetivo primordial.

Por otra parte, es oportuno destacar las aportaciones de Murillo (2008), en virtud de que introduce la noción de gestión participativa, la cual se vincula con la autonomía de la comunidad escolar y la forma como ésta contribuye a una cultura estratégica de participación para la toma de decisiones, en un marco de eficacia.

Independientemente de las diferencias de estas aproximaciones, coinciden en que la gestión escolar debe contribuir tanto al logro de los aprendizajes de los estudiantes como

---

La escuela debe ser una comunidad que aprenda y mejore continuamente a partir del establecimiento de una planeación estratégica.

---

al cumplimiento de los objetivos institucionales. Al respecto Schmelkes (2017) señala que la gestión escolar puede tener un impacto favorable en la educación, si logra conducir a un cambio a través del análisis de aspectos de mejora.

### Gestión escolar en el marco de la política nacional reciente

En el modelo educativo (2017) que actualmente se encuentra vigente en México para la educación obligatoria (educación básica y media superior) se puede identificar que se busca dejar atrás la orientación meramente administrativa de la gestión y se considera que para crear una escuela renovada y fortalecida en la que sus aulas sean verdaderos espacios de aprendizaje es fundamental orientar la gestión hacia lo pedagógico. En esta concepción se resalta el trabajo colaborativo, los intercambios horizontales y el trabajo colegiado, que son un reflejo del énfasis en la *participación comunitaria*, referida por Solano (2005) y por Murillo (2008) como uno de los ejes de un nuevo estilo de gestión. También se pone de relieve la participación de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre la organización interna, la contextualización curricular y el uso de recursos financieros.



Fotografía: Enrique León Villanueva.

Otro aspecto retomado por el modelo educativo que se articula con una concepción renovada de la gestión es el relativo a la escuela vista como una comunidad que aprenda y mejore continuamente, a partir de una planeación estratégica que incluya diagnóstico, objetivos, metas y actividades, lo cual concuerda con lo que los modelos de la mejora de eficacia escolar plantean (Murillo, 2007).

En consonancia con el modelo educativo actual, como parte del Servicio Profesional Docente (SPD), en 2015 la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicó por primera vez los *Perfiles, parámetros e indicadores para la promoción a cargos con funciones directivas*, que constituyen un referente donde se establecen las habilidades y los conocimientos de la función directiva; en ellos se consideran dimensiones relacionadas con aspectos de la nueva gestión pedagógica, por ejemplo: el director debe promover el trabajo colaborativo, identificar elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes, gestionar ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia, la inclusión educativa y la seguridad en la escuela, entre otras habilidades.

Finalmente, es posible afirmar que existen elementos de carácter normativo que amplían los límites de la gestión en las escuelas, los cuales enfatizan aspectos de gestión pedagógica y participativa, sin dejar de lado la gestión de los recursos o administrativa; no obstante, se requiere trabajar desde la formación de los cuadros directivos con todas las aristas de la gestión que se han abordado, de manera que puedan incorporar en su quehacer habitual, elementos incluidos en las conceptualizaciones más contemporáneas, para que se traduzcan en acciones que realmente contribuyan a la gestión de los cambios requeridos en cada situación y contexto.

## Conclusiones

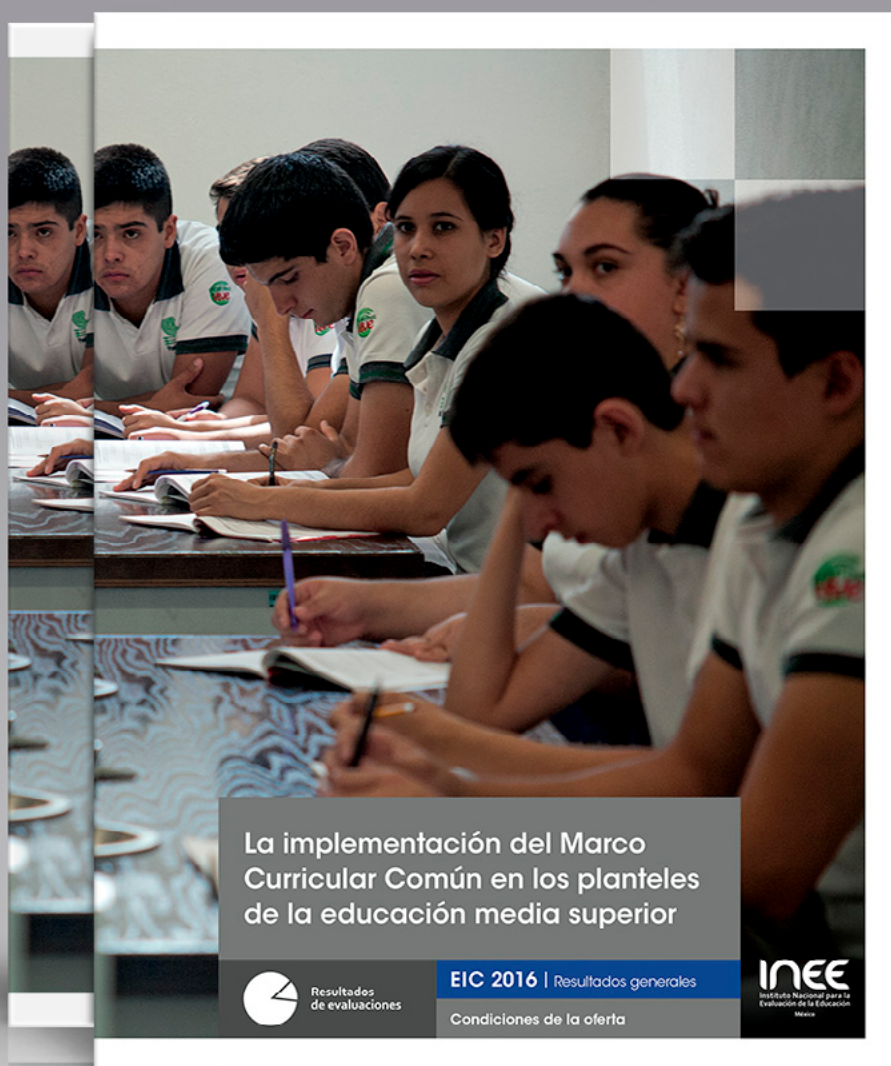
El análisis conceptual nos permitió reconocer particularidades, tendencias y orientaciones que ha tomado el estudio de la gestión escolar; aunque en las aportaciones teóricas hasta aquí recuperadas se discute el término de gestión, es necesario organizar un debate al respecto, en el cual se incorporen elementos sobre las prácticas escolares y reconozcan los aspectos contextuales donde se llevan a cabo dichas prácticas. Es importante que las construcciones partan del diálogo con los actores implicados y del reconocimiento de las realidades educativas, con el objetivo de lograr una mejora en los procesos de gestión escolar llevados a cabo en las escuelas a fin de que impacten en la calidad de los servicios educativos que brindan. ■

## Referencias

---

- CASASSUS, Juan (2009). "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En Secretaría de Educación Pública (SEP), *Antología de gestión escolar*. Ciudad de México: SEP, 13-30.
- EZPELETA, Justa (1992). "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica". En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, 107-116. Santiago de Chile: UNESCO.
- FURLÁN, Monique, Alfredo Landesmann y Miguel A. Pasillas (1992). "La gestión pedagógica. Polémicas y casos". En Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, 138-174. Santiago de Chile: UNESCO.
- GARCÍA, José María (2004). "La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evaluación en los Estados Unidos y México". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1: 11-50. Disponible en <<https://bit.ly/32EZfse>>.
- MURILLO, Francisco Javier (coord.) (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F. J. (2008). "Autonomía y gestión participativa en las escuelas". En Equipo del Programa de Acción Pública Entreculturas - Fe y Alegría España (coord.), *Una mejor educación para una mejor sociedad*, 155-174. Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría.
- PÉREZ-RUIZ, Abel (2014). "Enfoques de la gestión escolar: una aproximación desde el contexto latinoamericano". *Educación y educadores*, 17(2): 357-369. Disponible en <<https://bit.ly/2Jzz5t0>>.
- POZNER, Pilar (2005). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: AIQUE.
- SCHMELKES, Sylvia (2017). "Gestión escolar: impulsar mejoras desde lo local". *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación Educativa en México*, 6: 92-93. Disponible en <<https://bit.ly/32tkeat>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. Ciudad de México: SEP. Disponible en <<https://bit.ly/2JlUvaM>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2019). *Perfiles Parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica*. Ciudad de México: SEP. Disponible en <<https://bit.ly/2FhM53S>>.
- SOLANO, José (2005). "Educación y gestión en América Latina". *Revista Electrónica, Educare*, 8: 49-57. Disponible en <<http://bit.ly/30APOBS>>.

Conozca las oportunidades de profesionalización de docentes y directivos, las prácticas de aula y las acciones de gestión escolar



Publicaciones INEE

# Baúl de sorpresas

## Recursos para la gestión escolar

Las figuras del director y del docente constituyen elementos cruciales en el sistema educativo, al ser los ejes torales en las instituciones educativas para la formación de la niñez y juventud mexicanas.

El personal directivo es esencial en el funcionamiento de la institución o del centro escolar, pues sabe resolver los conflictos cotidianos, aplicar los cambios derivados de las reformas educativas, gestionar recursos y motivar a los docentes con el fin de lograr las metas y los objetivos trazados.

Por ello, es importante que los directivos se concentren en sus funciones: llevar a cabo procesos de gestión, liderar al personal docente y brindar acompañamiento, así como tener claras las áreas de oportunidad para atender y contrarrestar las limitantes del contexto escolar.

Las siguientes herramientas pueden servir a los directivos para complementar y mejorar sus actividades.

## LIBRO

### *Desarrollo de habilidades directivas*

Se trata de un libro en formato PDF, gratuito, editado por Pearson, donde se dirige la atención del lector hacia las competencias que definen a los directivos eficaces. Si bien es cierto que no todos los puestos directivos son iguales, aquí se destacan diez habilidades personales, interpersonales y grupales que conforman los fundamentos de una práctica directiva eficaz.

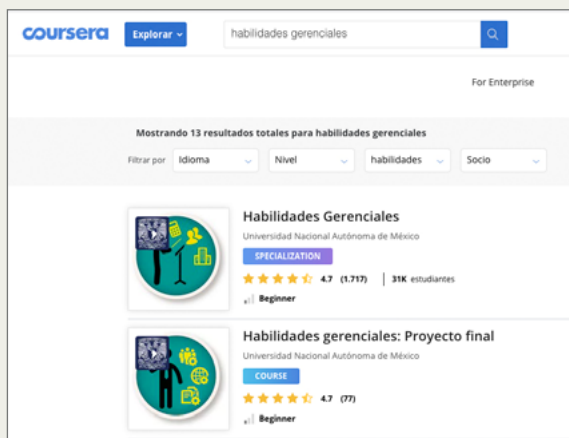
El objetivo principal es vincular la teoría y la investigación con el aspecto organizacional de la práctica efectiva. Este no es un libro de texto típico, pues cuenta con un modelo de aprendizaje en cinco pasos: evaluación, aprendizaje, análisis, práctica y aplicación de habilidades. Cada capítulo evalúa competencias, incluye guías de comportamiento, resúmenes y ejercicios que permiten desarrollar los contenidos.



## CURSOS

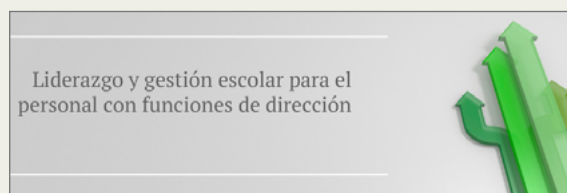
### Programa especializado en habilidades gerenciales

Disponible en la plataforma Coursera y ofrecido por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), este programa está dirigido a quienes deseen mejorar su desempeño directivo. La plataforma cuenta con muchos cursos: algunos forman parte de programas especializados y otros tienen un carácter más general. Para tomar alguno, se debe realizar un registro y decidir si se tomará todo el programa o sólo un curso. Al completar una serie se puede obtener un certificado. Es importante resaltar que los cursos se imparten de forma gratuita e incluso es viable solicitar ayuda económica.



### Liderazgo y gestión escolar para el personal con funciones de dirección

Diplomado impartido por la Universidad Pedagógica Nacional, que busca fortalecer la función directiva de calidad con la finalidad de impulsar buenas prácticas de enseñanza y potenciar el aprendizaje de los alumnos. El sitio está dirigido a directivos interesados en actualizar y fortalecer sus competencias profesionales.



### Habilidades directivas en línea/a distancia

La plataforma emagister cuenta con 385 cursos a distancia, de diversos costos. Cada uno está avalado por una institución educativa de nivel internacional, como el Tecnológico de Monterrey y la Universidad Panamericana, entre otras. Se debe seleccionar el curso deseado y solicitar información a la institución correspondiente, ya que algunos ofrecen descuentos.



## ARTÍCULOS


### Innovación en la formación de directivos. Experiencias desde un enfoque basado en competencias

El artículo, de la Universidad Tecnológica de la Habana José Antonio Echeverría, contiene información sobre la importancia de la gestión del conocimiento, así como de la formación de directivos. Describe la difusión de publicaciones de competencias desde diversos enfoques y con variadas finalidades y propuestas de capacitación que han quedado vacías tanto en la parte teórica como en la práctica. Este artículo orienta el desarrollo de competencias que garantizan un mejor desempeño durante la gestión, es decir, va dirigido a docentes que están interesados en su formación para dirigir alguna institución educativa.

### La profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España

Este artículo de la revista *Perfiles Educativos*, de la UNAM, muestra que ejercer una función directiva es una tarea compleja debido a la falta de profesionalización. El texto brinda un modelo de desarrollo profesional basado en el perfil directivo, en el que se analizan las competencias y necesidades formativas de los directores desde un marco normativo y de la investigación. También propone mejoras al modelo formativo actual.

El texto hace énfasis en dos facetas de las funciones del director: las de gestión y las de liderazgo educativo, las cuales deben estar en equilibrio para que sea efectiva la dirección.



**INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS. EXPERIENCIAS DESDE UN ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS**

**Resumen | Abstract**  
 La importancia de la gestión del conocimiento y con ello de la formación del capital humano como una fuente de creación de valor, revivifica la capacitación como un área de inversión estratégica. El enfoque de competencias como una de las formas de medir el desempeño de las personas y de la propia organización, reclama la necesidad de introducir cambios en los procesos de formación y capacitación desde esta perspectiva. El trabajo expone las experiencias iniciadas desde el enfoque de competencias generadas en la formación de directivos.

*The importance of the knowledge management as the formation of the human capital as a source of creation of value, revitalizes the training like strategic investment area. The approach based on competencies: like one of the ways of measuring the activity of people and the own organization claim the necessity to introduce changes in the formation processes and training from this perspective. This paper exposes the started experiences from the approach of managerial competencies in the formation of managers.*

**Palabras Clave | Key words**  
 Enfoque estratégico, diseño curricular, proceso de competencias gerenciales, formación de directivos

*Strategic approach, curricular design, process, managerial competencies, formation of managers*

**INTRODUCCIÓN**  
 El tránsito a la sociedad del conocimiento ha significado cambios en la vida económica, social y cultural, y también en los enfoques, modos y entornos en los cuales las personas aprenden. Se ha despertado no solo un interés social por la formación sino una nueva dimensión basada en la adquisición de un conjunto de competencias que permitan el desarrollo humano integral de las personas en su ámbito profesional, su crecimiento personal y su compromiso social. Esa finalidad de la formación en un contexto organizativo se despliega en una doble perspectiva: de la organización y de las personas.

En los últimos tiempos han tenido una gran difusión las publicaciones sobre la conceptualización de las competencias, desde diferentes enfoques y con diversos fines, así como propuestas de capacitación sobre todo para sectores económico-productivos. Sin embargo, quedan vacíos, tanto en la reflexión teórica como en la instrumentación práctica que han dificultado su difusión en la educación. Entre ellas: Prima la conceptualización desde la hipótesis de la eficacia y eficiencia al servicio de intereses económicos y su aplicación en el diseño de los perfiles de cargo y de trabajo específicos y perfiles técnicos, existe inconsistencia en la estructura conceptual del término por lo

Maria del Carmen Armenteros Armas. Licenciada en Historia, Doctora en Ciencias Económicas. Profesora Titular, Centro de Estudios de Teoría de Dirección (CETID), Facultad de Ingeniería Industrial, Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cajuayo, Ciudad de La Habana, Cuba. e-mail: mcarmenteros@upel.edu.cu

Ricardo C. Negrín Pérez, Licenciado en Educación, Empresa Social, Ciudad de La Habana, Cuba. Teléfono: Octubre del 2007. e-mail: rnc@upel.edu.cu

**El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España**

SANDRA VÁZQUEZ TOLEDO\* | MARTA LIESA ORÚS\*\*  
 JOSÉ LUIS BERNAL AGUDO\*\*

Actualmente, ejercer la función directiva en los centros educativos de educación básica obligatoria de España es una tarea compleja y difícil, debido, entre otros factores, a la falta de profesionalización percibida. Este artículo pretende proporcionar un modelo de desarrollo profesional basado en el perfil directivo y la formación específica, por ser el camino hacia la profesionalización de dicha función. Para ello se analizan las competencias y necesidades formativas de los directores desde el marco normativo y la investigación. El perfil competencial obtenido se sustenta en una doble faceta: el director líder y el técnico-gestor, con un mayor peso del liderazgo. A partir de las competencias definidas se presentan diversas propuestas de mejora al modelo formativo actual, porque en la mayoría de las comunidades los contenidos de los cursos de formación para directores se ciñen a aspectos esencialmente formales de gestión.

*Currently, exercising the leadership role in educational centers offering compulsory basic education in Spain is a complex and difficult task. Factors that give rise to this situation include the perceived lack of professionalism. This article is intended to provide a professional development model based on the management profile and specific training, as the path towards the professionalization of this function. To this end, it analyzes the competencies and training needs of school principals from a regulatory and research framework. The competence profile obtained is twofold: the school principal as leader and as technical manager, but with a greater emphasis on leadership. On the basis of the skills defined various proposals are presented for improvement to the current training model, because in most communities the contents of the training courses for school principals is confined to essentially formal or management-related aspects, despite a philosophy of training them to offer effective leadership.*

**Palabras clave**  
 Directores  
 Profesionalización  
 Desarrollo profesional  
 Perfil profesional  
 Competencias  
 Formación para el trabajo  
 Liderazgo

**Keywords**  
 School principals  
 Professionalization  
 Professional development  
 Professional profile  
 Competences  
 Job training  
 Leadership

\* Asistente doctor en la Facultad de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Zaragoza. Líneas de investigación: liderazgo, gestión y organización educativa, metodologías activas y atención a la diversidad. Publicaciones recientes (2014, en coautoría con M. Liesa y J. L. Bernal): "La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa", *RFCE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 3, pp. 79-97. CE: 10.1016/j.rfce.2014.06.001

\*\* Profesora Titular y doctora de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Psicología por la Universidad de Zaragoza. Líneas de investigación: gestión y organización educativa, metodologías activas y atención a la diversidad. Publicaciones recientes (2014, en coautoría con S. Vázquez y J. L. Bernal): "La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa", *RFCE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 3, pp. 79-97. CE: 10.1016/j.rfce.2014.06.001



# Fortalecimiento de la función directiva en una escuela de educación básica

El documento del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), pretende fortalecer la función directiva en una institución de educación básica del estado de Jalisco, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Una de las principales problemáticas es que no cuenta con suficiente claridad directiva, lo cual impactó en algunos aspectos como la dirección pedagógica, la formación y la evaluación de directivos.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente  
Repositorio Institucional del ITESO [rei.iteso.mx](http://rei.iteso.mx)

Departamento de Psicología, Educación y Salud DIFES - Trabajos de Fin de Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas

2013-03

### Propuesta para el fortalecimiento de la función directiva en una institución de educación básica

Contreras-Vallejo, Aurora

Contreras-Vallejo, A. (2013). Propuesta para el fortalecimiento de la función directiva en una institución de educación básica. Trabajo de obtención de grado, Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO.


Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/4335>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia: <http://quijote.biblio.iteso.mx/revistas/CC-BY-NC-ND-2.5-MX.pdf>

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGÚN ACUERDO SECRETARÍAS 15618  
PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES  
MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



PROPUESTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PRESENTA:  
AURORA CONTRERAS VALLEJO

# La función directiva, su importancia y sus características

Se trata de un capítulo de un texto editado por el INEE, donde se describen las principales características de la función directiva, desde la normativa mexicana e investigaciones nacionales e internacionales. Este reporte se centra en las funciones del director, aunque puede ser útil para el subdirector y otros actores educativos.

El documento está organizado en tres partes: en la primera se describe la importancia de la función directiva, luego se abordan sus características y, para finalizar, se explican algunos elementos de la dirección escolar mexicana en el nivel secundaria. ■

CAPÍTULO I  
**La función directiva, su importancia y sus características**

En este apartado se presentan características de la función directiva desde la literatura sobre eficacia, mejora y gestión escolar, normativa mexicana e investigaciones realizadas en el contexto internacional, latinoamericano y en el país.

La caracterización de la función directiva que se expone pretende ser el marco para la interpretación de la información que se obtuvo en el trabajo de campo por medio de entrevistas y grupos de enfoque con directivos y docentes, además de la información registrada en diarios de campo y análisis de documentos.

En este estudio —y parafraseando las aportaciones de Antónex (2004) y Abadía (2000)—, la función directiva se define como la acción de la dirección que tiene como objetivo influir, a través de sus decisiones y forma de actuar, en el trabajo de otras personas y con ello generar las condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.

Esta función directiva la pueden ejercer en México tanto los directores como los subdirectores; sin embargo, este reporte se centra exclusivamente en la función del director porque es la máxima autoridad dentro del plantel.

El capítulo está organizado en tres puntos: en el primero se muestra la importancia de la función directiva; en el segundo se abordan las características de ésta y en el tercero se da cuenta de algunos elementos de la dirección escolar en la secundaria mexicana.

**1.1. La importancia de la función directiva en la escuela**  
Diversas investigaciones realizadas bajo enfoques distintos han demostrado que la función de los directivos en la escuela, particularmente la del director, es de suma importancia para la vida escolar.

Por ejemplo, los estudios sobre Eficacia Escolar han identificado que el liderazgo pedagógico, académico o instructivo del director es un factor importante en una escuela eficaz (Levine y Luzzo en Ruiz, 1999), porque al director le corresponde organizar el funcionamiento del centro escolar para lograr los objetivos institucionales, articular la organización, la planificación, la gestión de los recursos, el seguimiento de las actividades educativas, la evaluación de los aprendizajes y las relaciones con la comunidad educativa, entre muchos otros.

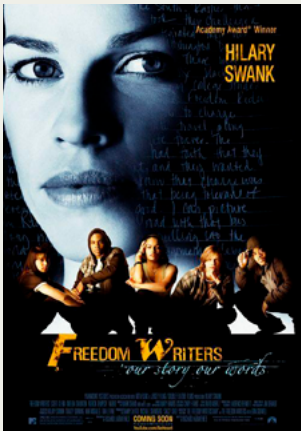
Resultados de Investigación 11

# Recreo

## PELÍCULAS

### *Freedom Writers* (Escritores de la libertad)

Estados Unidos, 2007. Dirección:  
Richard LaGravenese, 123 minutos.



Basada en la novela *El diario de los escritores libres*, de la escritora Erin Gruwell, la película narra la experiencia de una maestra que en 1992 acepta un empleo en una escuela donde hay problemas de discriminación fuertes y los estudiantes viven inseguros debido a diversos disturbios en Los Ángeles. Al inicio, busca conectarse con sus estudiantes, sin éxito. Una caricatura racista da pie a la maestra para hablar sobre el Holocausto, y a raíz de ello nota que los alumnos se sienten relacionados y comienza a ver cambios positivos en ellos y a ganarse su confianza.

Esta película es buena muestra de cómo, al buscar los intereses de los estudiantes, resulta más fácil y efectivo involucrarlos en temas trascendentes para ellos.

### *La lengua de las mariposas*

España, 1999. Dirección: José Luis Cuerda,  
97 minutos.



Está basada en tres relatos del libro *¿Qué me quieres, amor?*, de Manuel Rivas. La película se sitúa en la España de 1936, inmersa en la Guerra Civil. En tal contexto se narra la historia de Moncho, un alumno que va a la escuela por primera vez, y tiene una experiencia vergonzosa. Su profesor, don Gregorio, le ayuda a adaptarse y le enseña a enfrentar su propia libertad. De esta manera, se muestra cómo los docentes pueden cambiar completamente la vida de sus alumnos.

## **Whiplash (Música y obsesión)**

Estados Unidos, 2014. Dirección:  
Damien Chazelle, 106 minutos.



Narra la historia de un joven y prometedor baterista de jazz, Andrew Neiman, que estudia en el Conservatorio de Shaffer en la ciudad de Nueva York, uno de los mejores de EU. Allí tendrá fuertes confrontaciones con el feroz y perfeccionista director de orquesta Terence Fletcher, quien no se detendrá ante nada para desarrollar el máximo potencial del estudiante. Esta película refleja de manera cruda cómo las emociones intervienen en toda relación maestro-alumno.

## **DOCUMENTALES**

### ***The Story of God* (La historia de Dios)**

Estados Unidos, 2016. Dirección:  
Morgan Freeman, 15 episodios.



Narrado por Morgan Freeman, se trata de un documental de tres temporadas con un total de quince capítulos, de *National Geographic Channel* disponible

en Netflix. Lo que hace interesante y atractiva esta producción son las comparaciones culturalmente enriquecedoras, es decir, se contrastan creencias en la voz de historiadores, investigadores y practicantes religiosos, entre otros. El presentador, viaja en busca de las respuestas y creencias generadas por la inquietud religiosa; participa en diversos rituales para entender la fe particular que subyace a cada ceremonia y hace énfasis en la historia de cada locación. Este documental puede ser de gran utilidad para los docentes, pues muestra las diversas perspectivas culturales a las que puede dar lugar un mismo fenómeno.

### ***Last Chance U* (Universidad “Última oportunidad”)**

Estados Unidos, 2016. Dirección:  
Greg Whiteley, 23 episodios.



El documental de Netflix narra cómo se reclutan estudiantes problemáticos que, en su momento, tuvieron posibilidades de jugar fútbol americano a nivel profesional. La serie muestra las adversidades que enfrentan entrenadores y docentes para lograr que sus reclutados se gradúen y puedan seguir jugando. Este *reality-show* revela los métodos, a veces poco ortodoxos, de ciertos maestros, para mostrar hasta dónde están dispuestos a llegar en apoyo a sus alumnos. ■

# Colaboradores



## **Cecilia Arana Acosta**

Es licenciada en Biología, egresada de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde hace ocho años se ha dedicado a la elaboración y edición de libros de texto de preescolar, primaria, secundaria y bachillerato, al igual que algunos materiales complementarios como guías para docentes, libros de literatura infantil, actividades interactivas. En su tiempo libre le gusta leer y dibujar.



## **Óscar Rafael García Martínez**

Licenciado en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán de la UNAM, con estudios de maestría en Pedagogía por la misma institución. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales, y publicado artículos de investigación sobre formación y construcción de saberes pedagógicos. Actualmente es el jefe de Análisis e Integración de Proyectos para la Evaluación de Docentes de Educación Básica en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).



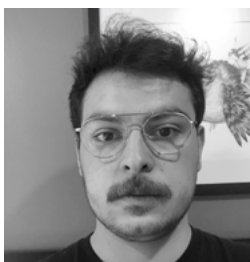
## **Marina Fernanda González Nava**

Es maestra en Psicología y candidata al grado de doctora en Psicología por la UNAM. Se especializó en Política y Gestión Educativa en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente es Directora de Evaluación del Desempeño Docente y Directivo en el INEE. Estuvo a cargo de la Subdirección de Evaluación en el Colegio de Bachilleres México, responsable de la evaluación del aprendizaje en los sistemas Abierto, A distancia y Escolarizado, así como de los procesos de evaluación de docentes, y de figuras académicas y directivas de los planteles.



## **Adriana María Hernández Sandoval**

Estudió la licenciatura en Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I), maestría en letras mexicanas por UNAM y es profesora investigadora de tiempo completo con veinte años de docencia en la UAM (Xochimilco e Iztapalapa). Es miembro del Proyecto de Vinculación Profesional de la UAM-I y del núcleo académico de la maestría en Diseño y Producción Editorial de la UAM-X, y articulista para diversas revistas.



## **Michel Kaslin Miranda**

Licenciado en Letras Modernas con especialización en Gestión Educativa, egresado de la Universidad Sorbonne XII, París. Entusiasta de la pedagogía y comprometido con el futuro de la educación nacional, con experiencia en la docencia de lenguas en secundaria y en la generación de contenido educativo a distintos niveles. Ha participado como articulista en varias revistas universitarias, y es autor y editor de libros de texto para el Sistema Educativo Nacional (SEN).



### **Jorge Lavín García**

Licenciado en Sociología por la UAM-X, maestro en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México, con grado de especialista en Política de la Evaluación Educativa por la misma institución. Actualmente es el encargado en el INEE del diseño y validación de evaluaciones aplicadas a docentes y directivos del SEN, orientadas a conocer su práctica cotidiana para mejorar la oferta educativa.



### **Enrique León Villanueva**

Estudió Letras Hispánicas en la UAM-I, e Historia en la UNAM. Es editor, periodista y artista visual. Ha editado libros de texto escolar, libros infantiles y juveniles, así como de interés general para diversas editoriales. Como periodista ha colaborado en Notimex y en las revistas *Vértigo*, *Expansión* e *Imaginatta*.



### **Yolanda Edith Leyva Barajas**

Licenciada en Psicología y maestra en Análisis Experimental de la Conducta por la Facultad de Psicología de la UNAM. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Directora general para la Evaluación de Docentes y Directivos en el INEE y miembro de la Red Iberoamericana de Investigadores sobre la Evaluación de la Docencia. Catedrática invitada por la Universidad de Valencia en el doctorado de Métodos de Investigación, Diagnóstico e Intervención en Educación, para impartir seminarios de evaluación educativa. Autora de diversas publicaciones con temas afines.



### **Diego Martínez Cara**

Físico de profesión y apasionado por la divulgación, ha participado como ponente en conferencias de la UNAM, sobre cómo enseñar la física en bachillerato, donde actualmente da clases. Ha publicado artículos en guías para la evaluación docente en México y ha fungido como consultor en la elaboración de reactivos para el sistema de evaluación docente en distintos institutos internacionales.



### **Manuel Martínez Justo**

Director de la FES Acatlán de la UNAM. Historiador y politólogo, es doctor en Ciencias Políticas y Sociales. Presidente de la Asociación Mexicana de Estudios Internacionales. Trabaja temas de investigación sobre internacionalización de gobiernos locales, migración y análisis de la coyuntura. Ha publicado libros y artículos en revistas especializadas y ha sido conferencista en universidades de México y el extranjero.



### **Karim Meza López**

Karim es un artista de la ilustración y el diseño gráfico. Ha incursionado en diseño industrial y ha realizado instalaciones artísticas para empresas privadas. Su estudios están orientados a la comunicación visual, al diseño y al arte.



### **Verónica Orendain de los Santos**

Economista por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Ha diseñado política pública sobre formación de capital humano y vinculación entre los sectores industrial y educativo desde hace más de veinticinco años, en la Secretaría de Economía y otras dependencias. Su más reciente responsabilidad ha sido la detección de las necesidades de recurso humano para la industria nacional. Es consultora en materia de innovación tecnológica y desarrollo de talento.



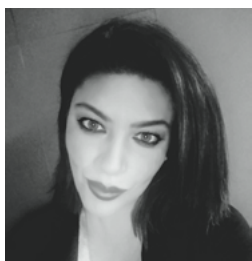
### **Patricia Pozos Bravo**

Es licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología de la UNAM, con estudios de maestría en Psicología en la Universidad Iberoamericana (UIA). Tiene más de dieciocho años de experiencia en proyectos de investigación evaluativa, evaluación institucional y formación de docentes. Durante veinticinco años se ha desempeñado en gestión y dirección universitaria en instituciones de educación superior en México y Colombia. Ha impartido asignaturas en las carreras de Psicología y Pedagogía y publicado artículos sobre evaluación del aprendizaje y de la práctica docente.



### **Kathia Recio Hernández**

Estudió la licenciatura en Diseño Gráfico en la UNAM. Cursó el diplomado en Diseño, de la Universidad de las Villas, en Santa Clara, Cuba. Continuó su formación a través de talleres de expresión gráfica y literaria. Actualmente cursa un diplomado en sexualidad humana. A lo largo de su trayectoria ha colaborado con prestigiosas editoriales nacionales e internacionales, realizando el diseño e ilustración de cubiertas e interiores de libros.



### **Deyanira Semadeni Rosete**

Licenciada en Psicología Social con maestría en Ciencias de la Educación y maestría en Coordinación y Manejo de Grupos con técnica de Psicodrama. Se ha desempeñado como líder de áreas académicas, retención y desarrollo estudiantil, vinculación académica interescolar, así como capacitación y formación docente en el sector educativo a niveles secundaria, media superior y superior.

# Red

NÚM. 13 | MAYO-AGOSTO 2019  
AÑO 4

**Red. Revista de evaluación para docentes y directivos** es una publicación cuatrimestral a cargo de la Unidad de Información y Fomento de la Cultura de la Evaluación del INEE, bajo el cuidado de la Dirección General de Difusión y Fomento de la Cultura de la Evaluación. Barranca del Muerto 341, Col. San José Insurgentes, Deleg. Benito Juárez, C.P. 03900, Ciudad de México. Tel.: +52 (55) 5482-0900. [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)  
Editor responsable: Arturo Cosme Valadez.

Certificado de Reserva de Derechos al uso Exclusivo e ISSN en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

**Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del INEE.**

El contenido, la presentación, la ilustración, fotografía, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta publicación son propiedad del INEE. Número de reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2015-070917095900-203. Título de registro de marca y signo distintivo de mérito: 1568678 (Clase: 41). Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico, digital o electrónico para fines no comerciales, bajo la licencia Creative Commons (CC BY-NC-SA 2.5 MX) y citando la fuente de la siguiente manera:

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *Red. Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. Núm. 13 (mayo-agosto).



## Agradecimientos

### Micrositio

Comunicación Social:

Alma Lilia Vega Castillo

## Comentarios y sugerencias

Puede transmitir sus comentarios o sugerencias a nuestro editor responsable, Arturo Cosme Valadez, por medio del correo [arcosmev@inee.edu.mx](mailto:arcosmev@inee.edu.mx)



Consulte nuestro [catálogo de publicaciones](#) en línea.


# Publicaciones del INEE



La convivencia escolar en las escuelas primarias de México

Resultados de evaluaciones | ECEA 2014 | Resultados generales | Condiciones de la oferta

INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México



¿Qué oportunidades tienen los futuros maestros de matemáticas para aprender lo que enseñarán?

Evaluación de planes de formación inicial para maestros de matemáticas

Resultados de evaluaciones | Condiciones de la oferta

INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México



Personal y Organización Escolar de la escuela primaria mexicana

Resultados de evaluaciones | ECEA 2014 | Resultados generales | Condiciones de la oferta

INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México

La política educativa de México desde una perspectiva regional

INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México