# **ÍNDICE**

Prototipo del “*Proyecto de Enseñanza*”

Etapa 2 de la Evaluación del desempeño docente

MARCO CONCEPTUAL

Ciudad de México

05 de diciembre de 2016

UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

DIRECCIÓN GENERAL PARA LA EVALUACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

[Introducción 1](#_Toc468459995)

[1. Marco conceptual 2](#_Toc468459996)

[**1.1 Evaluar el desempeño docente 2**](#_Toc468459997)

[**1.2.**](#_Toc468459998)**Dimensiones de la práctica docente**

**1.2.1.Planeación didáctica**

**[1.2.2.Intervención docente](#_Toc468460001)**

**[1.2.3.Práctica Reflexiva](#_Toc468460001)**

**2. Características del “*Proyecto de Enseñanza*” 11**

**3. Aspectos a evaluar**

Referencias

**Anexo 1. Glosario**

Introducción

La Reforma Educativa y la implementación del Servicio Profesional Docente obedecen a la necesidad de mejorar el logro de aprendizajes de las niñas, niños y jóvenes que cursan la educación obligatoria. La evaluación juega un papel fundamental para el logro de este objetivo ya que representa un mecanismo valioso para identificar aspectos a mejorar en la profesionalización docente (LGSPD, 2013).

La evaluación del desempeño tiene como propósito asegurar que los conocimientos, aptitudes y capacidades profesionales del personal que realiza funciones de docencia, dirección, supervisión y asesoría técnico pedagógica en la educación obligatoria, muestren la suficiencia que se necesita para promover el máximo logro de aprendizaje de los educandos (LGSPD, 2013. Arts. 12 y 13).

La primera experiencia de evaluación del desempeño docente en el ciclo escolar 2015-2016, permitió identificar debilidades y fortalezas del proceso de evaluación, destacando como una de las debilidades del modelo anterior la falta de apoyos e información oportuna en el proceso de evaluación.

El Modelo de Evaluación del Desempeño 2017-2018 que propone el Instituto, se encuentra en el marco de la legislación vigente y recupera los aspectos que funcionaron adecuadamente en el modelo anterior. En este nuevo modelo la evaluación se realizará en la escuela, estará vinculada al contexto escolar, profundizará en la contextualización para destacar las características del entorno y el grupo de alumnos, será pertinente para mejorar la práctica docente,asimismo se proporcionarán los apoyos necesarios para que los docentes tengan las mejores condiciones para el desarrollo de su evaluación.

El modelo contempla tres etapas en el proceso de evaluación:

* Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales
* Etapa 2. *Proyecto de Enseñanza*
* Etapa 3. Examen de conocimientos tanto pedagógicos como curriculares o disciplinarios.

En este documento se presentan los avances de la definición de la Etapa 2. *Proyecto de Enseñanza*. En el primer apartado se presenta el marco conceptual en el que se fundamenta el diseño del instrumento y refiere a las dimensiones desde donde se analizan tres componentes de la práctica docente: la planeación didáctica, la intervención del docente en el aula y la reflexión continua de los resultados de su práctica, las cuales de manera integral, contribuyen a dar cuenta de la complejidad de la labor docente. En el segundo apartado se presenta el objetivo, la definición y características del *Proyecto de enseñanza*, se detallan las tres fases en las que se desarrollará:Elaboración de diagnóstico y planeación de la secuencia didáctica; Intervención docente y selección de evidencias, y Elaboración de texto de reflexión y análisis de su práctica así como las características y requerimientos para llevarlas a cabo.

Se presentan los aspectos a evaluar para que con un comité de especialistas se defininan las tareas evaluativas que serán sometidos a un proceso de validación en comités y con entrevistas cognitivas a docentes.

Finalmente se incluyen dos anexos con una versión preliminar del glosario y la matriz de aspectos a evaluar.

**1. Marco conceptual**

## **1.1 Evaluar el desempeño docente**

La evaluación del desempeño docente en el marco del Servicio Profesional Docente, constituye una de las estrategias clave para brindar una enseñanza de calidad y es un referente fundamental para el desarrollo profesional de los docentes en servicio. Se considera que la evaluación debe tener un carácter formativo y brindar retroalimentación oportuna sobre las habilidades, conocimientos, aptitudes y capacidades de los docentes en servicio, así como orientar sus trayectorias profesionales. La información generada de las evaluaciones debe servir también para ayudar a los que aún no alcanzan los estándares de calidad esperados a mejorar sus esfuerzos para conseguirlo (Martínez, 2016), entendiendo por estándares los indicadores establecidos en los Perfiles, parámetros e indicadores correspondientes. (SEP,2016).

Conscientes de la complejidad de la práctica docente, en el siguiente apartado se exponen las consideraciones teórico-metodológicas que sustentan la evaluación del desempeño docente en el presente modelo, además de una aproximación del quehacer docente a través de los componentes de planeación didáctica, intervención docente y práctica reflexiva. Ahora bien, para dar cuenta del proceso de esta evaluación, es necesario precisar las relaciones que se establecen entre los diversos componentes que permiten develar el desempeño del evaluado.

La recuperación del trabajo de los docentes para la evaluación pretende acercarse a una **evaluación auténtica** donde las tareas reproducen las condiciones de ejecución y las demandas que se producen en el trabajo en el aula. En las evaluaciones bajo este enfoque, las evidencias aportadas integran los elementos y los procesos que pertenecen al trabajo cotidiano del docente, no implican tareas adicionales y disociadas de la enseñanza, solo se trata de que el docente documente las prácticas que realiza día a día frente a grupo (Monereo, 2006).

Según Monereo (2006), el método de evaluación a través de prácticas genuinas, por ejemplo proyectos, constituyen sistemas de evaluación auténticos, ya que los evaluados ponen en juego todas las competencias desarrolladas para responder a una demanda real. Autenticidad en las tareas de evaluación implica que se presentan situaciones extraídas de la práctica cotidiana que se produce en el aula; el método de evaluación puede conjugarse con el análisis de la toma de decisiones de los docentes ante las diversas situaciones de enseñanza.

Evaluar el desempeño de los docentes a través del análisis de los productos de su práctica, como son los planes de clase, la intervención docente incluyendo las tareas de los alumnos y los procesos de reflexión, requiere precisar los aspectos de la práctica que se quiere evaluar, además de explicitar las categorías que se emplearán para sistematizar lo observado y transformar los resultados de la evaluación en niveles de desempeño (Martínez Rizo, 2012). Esto es, operacionalizar la evaluación de la práctica, mediante un proceso que logre traducir los desempeños esperados en respuesta a tareas específicas. Para ello se propone el desarrollo de un “*Proyecto de enseñanza*” que contendrá el conjunto de evidencias en las que los docentes reflejarán y harán evidentes la aplicación de sus conocimientos y habilidades para el trabajo en el aula mediante los componentes de planeación didáctica, intervención docente y práctica reflexiva al realizar el *Proyecto de Enseñanza*.

Para evaluar los componentes del *Proyecto de enseñanza*, se desarrollarán rúbricas específicas que reflejen el desarrollo de las tareas evaluativas en niveles de desempeño. Las rúbricas suponen un proceso de valorar los niveles de desempeño en aspectos determinados y con criterios específicos que permitan, identificar y distinguir las dimensiones o aspectos a evaluar alineados a los conceptos que fundamentan la evaluación. La intención y gran reto es que la evaluación guie y alimente los procesos de mejora constante en las acciones de enseñanza; esto es, que genere cambios reales con acciones concretas en el aula.

Lo anterior implica valorar y reconocer el trabajo docente mediante un sistema que contribuya a impulsar su desarrollo profesional y su corresponsabilidad con los cambios que requieren los centros educativos. Una forma de contribuir a que los docentes logren mejorar su práctica, es que la evaluación incluya elementos usuales como el apoyo por pares reconocidos y capacitados como asesores (Martínez Rizo, 2016). Esta concepción de la evaluación supone que la mejora de la calidad educativa y de los centros educativos solo se podrá conseguir mediante la recuperación de la experiencia y el trabajo profesional de los docentes.

## **1.2.Dimensiones de la práctica docente**

La práctica docente se concibe como “…una actividad dinámica, reflexiva qu*e debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula (…) debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte de la actuación docente*” (Zabala, 2002 p. 15).

Para analizar la práctica docente se consideran tres dimensiones interrelacionadas, interdependientes y recursivas: *el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza*; *la interacción educativa dentro del aula* y *la reflexión sobre los resultados alcanzados* (García-Cabrero, Loredo y Carranza, 2008:5). Para el presente modelo, la práctica docente se fundamenta en tres dimensiones que se desarrollan dentro y fuera del aula en varios momentos: la planeación didáctica, la intervención docente y la práctica reflexiva.

De esta forma, la evaluación del desempeño docente integra las dimensiones que subyacen a la práctica docente interrelacionando la planeación, la intervención didáctica tomando en cuenta la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos y la reflexión (Zabala, 2000). El *Proyecto de enseñanza* considera dichas dimensiones por ser fundamentales en el desempeño docente.

### **1.3. Planeación didáctica**

La planeación didáctica “engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y/o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación” (Rueda, 2009:11).

La planeación es un ejercicio de preconfiguración de la realidad que realiza el docente para guiar y orientar su práctica con el propósito de conocer el qué, quiénes, cómo, cuándo, dónde, porqué y para qué, del proceso educativo. Es una representación situada en la que se organizan y desarrollan principios, contenidos, estrategias y procedimientos que facilitan la puesta en acción del currículo (Gvirtz y Palamidessi, 2004). La planeación didáctica, es una herramienta fundamental que le permite potenciar los aprendizajes de los estudiantes para el desarrollo de las competencias o aprendizajes esperados establecidos en los planes y programas de estudio correspondientes al nivel.

La intervención docente necesita de una orientación clara para el logro del propósito que persigue, a través de un conjunto de actividades que, de forma secuenciada, aseguren el aprendizaje de todos los alumnos; por tanto la planificación requiere para su diseño (SEP, 2011):

* Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruentes con los aprendizajes esperados.
* Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados o competencias
* Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.
* Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes.
* Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.

La planeación didáctica implica la toma de decisiones en torno a la selección de actividades, materiales, recursos o apoyos, por lo que se convierte en una importante evidencia para la evaluación del desempeño docente, puesto que concreta conocimientos y habilidades del docente en relación con su práctica profesional que demuestran la congruencia entre las actividades didácticas y el aprendizaje a lograr, así como la consideración del conocimiento, características e intereses de los alumnos y las acciones con las que se pretenden lograr los aprendizajes. Incluye el diseño de una estrategia de evaluación de aprendizaje que identifique el nivel de logro de los propósitos educativos para que, con base en los resultados, el docente, reoriente o ajuste las diferentes estrategias de enseñanza para lograr los aprendizajes.

De esta manera el docente puede reflexionar su práctica a través del análisis sistemático de la implementación didáctica, la toma de decisiones, las experiencias en el aula para identificar fortalezas y áreas de oportunidad en las cuales se puede trabajar para la mejora continua, plantearse y contestarse interrogantes referidas a entender qué sucede en el aula, qué hacer, por qué y para qué lo va a hacer, cómo lo va a hacer, con quien, con qué recursos, cuándo y dónde lo va a hacer.

Como paso previo necesario para la intervención docente, la planeación didáctica forma parte de la práctica profesional de cualquier docente y se concibe como un proceso inacabado y en constante cambio, ya que es una herramienta que evoluciona y se transforma en su implementación de acuerdo con las características y respuesta de los alumnos.

### **1.2.2.Intervención docente**

La intervención docente se refiere a lo que ocurre dentro del aula o espacio educativo guiado por las acciones que realiza el docente y a la interacción entre éste y los alumnos; engloba las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas por los docentes para abordar los contenidos de la asignatura en cuestión. En este momento es cuando la planeación se concreta en la aplicación práctica de las actividades, para lo cual se requiere generar ambientes que preparen a los alumnos y los conduzcan a desarrollar conocimientos y habilidades. La intervención docente es fundamental en tanto que guía a los alumnos para crear estas condiciones (García-Cabrero, et.al 2008). (García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda, 2014).

Una vez que el docente ha definido las orientaciones necesarias para llevar a cabo las acciones en el aula, es decir, con la planeación de su intervención, resulta fundamental crear ambientes que favorezcan el aprendizaje en los que organice el espacio físico, prepare a los alumnos y desarrolle las actividades de acuerdo con lo planeado. De tal forma, el logro de los propósitos educativos depende de generar las condiciones que propicien el aprendizaje por medio de las formas de comunicación, las técnicas que emplea, la motivación e interés que genera en los alumnos, el acompañamiento en cada actividad y la retroalimentación que provee, los cuales favorecen o no el cumplimiento de los propósitos.

La reconstrucción de las condiciones y situaciones para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y la recopilación de evidencias resultan de vital importancia para el docente que pretende analizar su intervención y valorar si la misma permitió el desarrollo de aprendizajes en los alumnos. El *Proyecto de enseñanza* contempla la aplicación de una secuencia didáctica, es decir de la intervención en el aula; así como la recuperación de evidencias que den cuenta del nivel de logro de los aprendizajes por parte de los alumnos.

### **1.2.3 Práctica Reflexiva**

La práctica reflexiva, se entiende como: “…una postura, una forma de identidad o un habitus (conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos (…) (Bourdieu 1973, en Perrenoud, 2007, p. 13), La práctica reflexiva se diferencia de la reflexión cotidiana porque la primera es una práctica casi permanente que se gestará siempre en una relación analítica con la acción (Perrenoud, 2007).

La reflexión en la práctica docente, es una cadena o una “*con-secuencia*” de ideas, diferenciándose de la simple secuencia de ideas en que cada elemento pasado determina las ideas subsiguientes, pues los “*fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente*” (Dewey, 1989:22). La práctica reflexiva es importante para el trabajo docente, en tanto que las acciones, al ser dinámicas, requiren de elementos que le permitan al docente mejorar su desempeño. Así, la reflexión es una parte sustancial de ello pues le brinda elementos para trabajar con su propia experiencia, analizarla, plantear alternativas y acciones concretas orientadas a la mejora constante.

Por lo anterior, el *Proyecto de enseñanza* incluye la dimension de Práctica reflexiva o *reflexión sobre la práctica, que se refiere a la autocomprensión, mejoramiento y profesionalización que realiza el docente* mediante una experiencia de cambio que lleva implícito un problema (Galván, 2003, p.23) y subraya la conveniencia de preguntarse sobre su actuación docente, su intencionalidad e implicaciones.

Díaz Barriga (2006) menciona que existe un ciclo de enseñanza reflexiva que transcurre en fases no lineales y parte de la enseñanza que el profesor imparte en el aula, así como de las formas de acción que se derivan del proceso reflexivo:

1. Selección. Los docentes reflexionan sobre lo que acontece en el aula, y buscan identificar la o las situaciones problema más importantes que se pretende atender o solucionar.
2. Análisis. El profesor requiere ubicar su propia actuación en relación con las actuaciones de los demás involucrados y en función del contexto de enseñanza específico en que se ubica; es importante que al describir qué hace, reflexione en la interacción de quiénes, cuándo, y dónde lo hace.
3. Valoración. El profesor reconoce la importancia de explicar, constatar y confrontar sus ideas y prácticas en el contexto educativo, y curricular que le es propio. El profesor interpreta los sucesos más importantes y autoevalúa la efectividad de su actuación docente, sin olvidar las facilidades y restricciones del contexto ni de los resultados logrados con los alumnos.
4. Reconstrucción. Esta fase es el término del ciclo reflexivo, la reconstrucción implica una transformación de la enseñanza. Pues los profesores transforman sus supuestos o perspectivas sobre su propia acción y adoptan un nuevo marco. Está reconstrucción puede centrarse en el pensamiento y la práctica de los enseñantes, el ver y el hacer.

Es por ello que en el Proyecto de enseñanza se considera importante que el docente seleccione y muestre evidencias del trabajo de sus alumnos, como un estimulo o apoyo para realizar la reflexión

Resulta importante señalar que los docentes sostienen concepciones y creencias, ya sean implícitas o explícitas, sobre su trabajo, la enseñanza, el aprendizaje, la materia o contenidos que imparten, los alumnos, así como de sus roles y responsabilidades, entre otras (Pajares 1992). Estas concepciones de los docentes en cuanto al aprendizaje, lo epistemológico y sus prácticas son un componente esencial en las decisiones educativas e influyen en la puesta en práctica del currículo, pues configuran las prácticas de enseñanza. Diveros autores como Van Driel, Beijaard, Verloop (2007) y Stipek, (2004) señalan la importancia de estudiar estas concepciones para la toma de decisiones, la mejora de las prácticas docentes y el éxito de las reformas educativas. El *Proyecto de enseñanza* favorecerá en los docentes el desarrollo de habilidades de metaobservación y pondrá de manifiesto “los conocimientos prácticos” (Van Driel, Beijaard y Verloop, 2001) que los maestros desarrollan en su contexto de enseñanza.

La práctica reflexiva, por tanto, tendrá que partir de la recuperación y análisis sistemático de la práctica para identificar, analizar, establecer, encontrar nuevas posibilidades de intervención y realizar cambios que optimicen los procesos de eseñanza, aprendizaje y evaluación para la mejora e innovación de la calidad docente. El Modelo de Evaluación del Desempeño 2017-2018, retoma el supuesto de la reflexión sobre la práctica que se estableció desde la primera experiencia de evaluación del desempeño en 2015, destacando la importancia de este proceso para la intervención docente y por ende, para la evaluación que busca el fortalecimiento de las habilidades y capacidades docentes.

**2.** **Características del “*Proyecto de Enseñanza*”**

El *Proyecto de Enseñanza* se define como un instrumento que permite evaluar el desempeño a través de una muestra de su práctica. Consiste en la elaboración de un diagnóstico del grupo y una planeación didáctica para su puesta en marcha y realizar un texto de análisis que reflexione sobre su práctica a partir de la selección de evidencias de aprendizaje de sus alumnos.

**2.1.Objetivo del *Proyecto de Enseñanza***

El *Proyecto de enseñanza* tiene el propósito de identificar los conocimientos y habilidades que los docentes emplean en la toma de decisiones durante la planeación, intervención y reflexión sobre su práctica. Pretende identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los docentes en términos de sus capacidades para: (1) la planeación didáctica, (2) la organización y desarrollo de situaciones para el aprendizaje y (3) la reflexión acerca del alcance y limitaciones de su práctica docente con el fin de promover procesos de mejora.

El desarrollo del *Proyecto de Enseñanza* le permite al docente movilizar distintos saberes, valorar su propia práctica e identificar aspectos de su práctica que deben ser reforzados. Los proyectos se presentan de manera individual, pero si lo desean, se pueden socializar con el colectivo docente por medio del Consejo Técnico Escolar o de las Academias contribuyendo al fortalecimiento de las capacidades y autonomía escolar.

En este instrumento se retoman elementos que fueron valorados positivamente del Expediente de Evidencias de enseñanza y de la Planeación didáctica argumentada aplicados en el modelo de evaluación de desempeño en 2015 y 2016.

En el *Proyecto de Enseñanza*, los docentes desarrollarán e implementarán una secuencia didáctica que contemple de 3 a 5 clases, a partir de la cual elaborarán un análisis reflexivo, guiado por tareas evaluativas disponibles en una plataforma. El análisis reflexivo partirá de 3 evidencias de productos realizados por los alumnos, como muestra representativa del desempeño de su grupo. Dichas evidencias servirán para ilustrar la intervención realizada por el docente. Como material de apoyo los docentes contarán con un glosario de los términos que orienten la comprensión de las tareas a realizar.

El Proyecto se desarrollará en tres fases, las cuales se describen a continuación:

**FASE 1.** **Elaboración de diagnóstico y planeación de la secuencia didáctica**

En esta fase el docente subirá a la plataforma un documento que incluya:

* Diagnóstico del grupo. Con la descripción de las características del contexto escolar, familiar y sociocultural de sus alumnos que influyen en su desempeño, así como de las características del grupo que influyen en su aprendizaje.
* Planeación Didáctica. Elaboración de una secuencia didáctica, a partir de un aprendizaje esperado correspondiente al periodo en cual presentará la evaluación. Deberá incluir los siguientes aspectos:
  + Elementos curriculares. Enfoque didáctico de la asignatura, bloque, aprendizaje esperado y contenido curricular a desarrollar.
  + Finalidades, propósitos u objetivos a alcanzar con la implementación de la secuencia didáctica.
  + Secuencia didáctica. Actividades que utilizará para el desarrollo del contenido y cumplimiento de los objetivos definidos organizadas en momentos: inicio, desarrollo y cierre.
  + Organización de los recursos. Tiempo, espacio y materiales disponibles en su contexto.
  + Organización del grupo. Equipos, individual, grupal, en pares.

La función principal de esta fase es contextualizar la práctica y ser el referente para el análisis de la misma. Servirá para la justificación de la decisiones que toma el docente que se solicitarán a través de tareas evaluativas.

**FASE 2.** **Intervención Docente**

En esta fase el docente llevará a cabo las actividades planteadas en su secuencia didáctica. Durante el desarrollo de las clases, el docente realizará un ejercicio de análisis de su intervención a partir de las tareas evaluativas propuestas en la plataforma. El docente apoyará su análisis presentado como evidencia de su intervención, **tres productos** representativos del desempeño del grupo. Los productos deberán ser seleccionados considerando que:

* Las evidencias deben ser producidos por los alumnos durante la implementación de las actividades de la secuencia didáctica diseñada.
* Tener presente que la función de las evidencias es sustentar el análisis y las explicaciones que ofrece el docente respecto a los aspectos que se le cuestionan a través de las tareas evaluativas.
* Deben contribuir a que el evaluador aprecie las acciones que el docente y de su intención pedagógica para que los alumnos alcancen el objetivo de aprendizaje.

**FASE 3. Elaboración de texto de reflexión y análisis de su práctica**

En esta fase el docente realizará un texto de análisis reflexivo de su práctica a partir de las tareas evaluativas propuestas. Las tareas guían el análisis de los momentos en los que desarrolla la práctica: planeación e intervención. Aborda aspectos relativos a los diferentes elementos de la secuencia didáctica y su intervención y cómo tomó decisiones en función de las características de los alumnos para la generación de ambientes de aprendizaje, para abordar la diversidad de los alumnos, cómo realizó la evaluación de los aprendizajes. En su conjunto, las evidencias permitirán al evaluador apreciar de manera integral las decisiones tomadas por el docente en función del aprendizaje de los alumnos.

**3. Aspectos a evaluar**

* Diagnóstico del contexto
* Características de los alumnos
* Planeación de la secuencia didáctica
* Desarrollo de la secuencia didáctica
* Análisis de su práctica docente

# **Referencias**

# 

Galván, L. (2005). La educadora reflexiva: rasgos y retos En didacta. Nueva época, núm 2. Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Xalapa, Ver, pp.17-24.

García, A. (1998). Aprendiendo a recuperar la práctica docente. La tarea. Revista de Educación y Cultura, 10, 56-58.

García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda., (2014). Competencias docentes en la educación media y superior. Desarrollo y validación de un modelo de evaluación. Juan Pablos Editor. México

García-Cabrero Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G., (2008). Análisis de la práctica educative de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el 22 de septiembre de 2016, en: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html

Isoré, M. (2010). Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura. PREAL, Chile, No. 46.

La evaluación del desempeño docente. Presentación ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, 20 de septiembre de 2016. En: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2016/boletines/ev-desempeno2009.pdf

Ley General del Servicio Profesional Docente (2013). En: http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/Ley\_General\_del\_Servicio\_Profesional\_Docente.pdf

Leyva Barajas, Y. E., & Guerra García, M. (2015). Evaluación del desempeño docente. Red Revista de evaluación para docentes y directivos, 38-55. http://www.inee.edu.mx/Red02flip/

Manzi, J., González, R., Sun, Y., (s/f). La Evaluación docente en Chile. Mide.Universidad Católica. En: http://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La\_Evaluacion\_Docente\_en\_Chile.pdf

Martínez Rizo, F. (2016). La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. Ciudad de México: INEE.

Martínez Rizo, Felipe (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. RELIEVE, v. 18, n. 1, art. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1\_1.htm

Monereo , C. (2006). La evaluación auténtica de competencias. Conferencia Magistral. Obtenido de [http://documents.mx/documents/evaluacion-autentica-de-competencias-monereo.html#](http://documents.mx/documents/evaluacion-autentica-de-competencias-monereo.html)

Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar., México : Graó

Secretaría de Educación Pública. (2016).Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica .Ciclo escolar 2016-2017.México:Autor.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html>

Ruiz Iglesias, M. (2009). Cómo evaluar el dominio de competencias. Trillas.

SEP (2011). Plan de estudios Educación Básica. México: SEP

Stephen, P. (2007). Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education. Student Motivation, 2007. From http://eric.ed.gov/?id=EJ864274

Zabala Vidiella, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar . España: Graó.

**ANEXO - Glosario Proyecto de Enseñanza**

|  |  |
| --- | --- |
| Ambiente de aprendizaje | Un ambiente para el aprendizaje favorece el logro del aprendizaje y el desarrollo autónomo de los niños, niñas y jóvenes, para ello se deben hacer adecuaciones al medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja a partir de los proyecto educativo que se implemente y, particularmente, en la forma de interacción de sus protagonistas para impulsar su participación activa y la capacidad de autoconocimiento de los estudiantes. (SEP, 2016)  El ambiente para el aprendizaje no se limita solo a las condiciones materiales necesarias para la implementación de la planeación didáctica, se da también desde las relaciones interpersonales entre maestros y alumnos donde se establecen dinámicas que constituyen los procesos educativos y que implican acciones, experiencias y vivencias de cada participante; además de actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, sin omitir las relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para que los estudiantes aprendan en circunstancias que los acerque a su vida cotidiana y la cultura en la que se encuentran inmersos los estudiantes. Adaptado (SEP, 2016).  El desarrollo de ambientes adecuados y pertinentes de aprendizaje deberá considerar las relaciones que se establecen en el aula entre los docentes y sus alumnos, la comunicación y el ambiente positivo de convivencia en clase y en el plantel. En consecuencia, el ambiente de aprendizaje requiere superar la visión de la disciplina acotada al cumplimiento de normas, para dar cabida a la autorregulación cognitiva y moral. Adaptado (SEP, 2016) |
| Aprendizaje | a) Proceso por medio del cual una persona asimila información, ideas y valores y adquiere conocimientos teóricos, prácticos, habilidades y competencias. [Traducción. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 2006].  b) Aprendizaje: En el amplio marco del constructivismo, es el proceso de adquirir conocimientos nuevos (conceptuales, procedimentales y actitudinales, entre otros), mediante la interacción con conocimientos anteriores y con el entorno interpersonal y material, a través de la experiencia, el estudio o la enseñanza. Dicho proceso origina un cambio medible y específico en el individuo que depende tanto del grado de desarrollo cognitivo del sujeto como de las condiciones –didácticas, de entorno, de objeto de aprendizaje– en que se produce la interacción (UNESCO-LLECE, 2008).  b) El aprendizaje es visto como “participación” o “negociación social”, proceso en el cual los contextos sociales y situacionales son de gran relevancia para producir aprendizajes. En esta perspectiva se reconoce que el aprendizaje no tiene lugar en las mentes aisladas de los individuos, sino que es el resultado de una relación activa entre el individuo y una situación, por eso el conocimiento tiene, además, la característica de ser “situado”.  El aprendizaje de competencias para la vida, que permitirán a las personas un mayor conocimiento de sí mismas, vivir en sociedad y aportar de forma constructiva sus saberes (SEP, 2016).  Actualmente, en el campo de la investigación sobre el aprendizaje se considera que éste se logra cuando se adquiere la capacidad de aplicar el conocimiento aprendido de manera significativa, y cuando las habilidades se aplican con flexibilidad y creatividad en diferentes situaciones. Los aprendizajes significativos posibilitan la ampliación continua y la profundidad del conocimiento, permiten transferirlo a nuevas tareas y contextos, y se vuelven sumamente relevantes para el aprendizaje permanente. De aquí la importancia de contar con un currículo flexible, que establezca los contenidos comunes al tiempo que permita su enriquecimiento y adecuación en el ámbito local (SEP, 2011b).  El currículo nacional debe fomentar el desarrollo de competencias para la vida que son fundamentales. Una competencia clave que estructura a otras es “aprender a aprender”, que significa aprender a pensar, a cuestionarse acerca de los diversos fenómenos, sus causas y consecuencias, a controlar los procesos personales de aprendizaje, así como a valorar lo que se aprende en conjunto con otros. Una segunda competencia clave que está relacionada con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los niños y los adolescentes es “aprender a convivir” ya que se trata de un fin que en nuestra época debemos enfatizar. Las profundas transformaciones sociales del siglo xxi obligan a la escuela a tener un papel cada vez más activo en el desarrollo de capacidades que les permitan a los niños y adolescentes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos y respetuosos. Un currículo basado en aprendizajes clave, como el que se plantea, dará pie a la atención debida a los simultáneos procesos de aprendizaje, incluyendo el “aprender a ser”. El propósito es que los alumnos desarrollen su autoconciencia, autogestión y conciencia social, así como habilidades para relacionarse con otros y para la toma de decisiones responsable. A su vez, esto les permitirá entender y manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía hacia los demás, y construir y mantener relaciones colaborativas (SEP, 2016). |
| Aprendizajes esperados | Son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula.  Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los estudiantes deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias (SEP, 2012b).  Los aprendizajes esperados son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación planeación y la evaluación en el aula. Los aprendizajes esperados gradúan progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos, al logro de los Estándares Curriculares y al desarrollo de competencias. Las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos. (SEP, 2016, p. 29). |
| Características de desarrollo de habilidades de los estudiantes - Características de desarrollo de aprendizaje de los estudiantes | El proceso de desarrollo humano que los estudiantes viven en la escuela debe aspirar a ser integral, por lo que se hace necesario que dicho desarrollo incluya una comprensión de los obstáculos como áreas de oportunidad, que se trabaje con modelos participativos, que se reconozcan las posibilidades de los estudiantes, que se acepte la heterogeneidad del desarrollo y que se aprecie a las niñas, niños y adolescentes como actores y no como usuarios o poblaciones objeto (Molerio, et. al., 2007).  Así, en relación con la escuela, se entiende por aprendizaje a “aquellos cambios relativamente estables, expresados en la conducta o inferidos en las estructuras de conocimiento de los sujetos” (Molerio, et. al., 2007, p.3). Dicho proceso, visto desde una perspectiva del desarrollo humano, no debe ser entendido solo en relación a una pedagogía del saber, sino que debe concebirse como un proceso amplio e integral, que incluya el sentido personal, la construcción y reconstrucción de conocimientos, y el papel activo del sujeto (Torroella, 2001), en suma, se considera “el desarrollo de la personalidad del niño, sus talentos, y sus destrezas mentales y físicas hasta su potencial más alto” (Unicef, 2006, art. 29) |
| Competencias educativas | a) “Capacidad adaptativa, cognitiva y conductual para responder adecuadamente a las demandas que se presentan en el entorno. Es un saber pensar para poder hacer frente a lo que se necesita”. (Frade 2009, p.26).  b) son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua. (Tobón, et. al. 2010, p. 11) |
| Competencias | Se define como la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).  Capacidad de una persona para aplicar correctamente los resultados de aprendizaje obtenidos a un contexto concreto (en la educación, el trabajo o el desarrollo personal o profesional).  Es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica una combinación de habilidades intelectuales, habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones que se movilizan para lograr una acción eficaz en un contexto determinado. (SEP, 2014b) |
| Conocimientos previos | Los alumnos cuentan con conocimientos, creencias y suposiciones sobre lo que se espera que aprendan, acerca del mundo que les rodea, las relaciones entre las personas y las expectativas sobre su comportamiento. En este sentido, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, lingüística, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen; es decir, desde la particularidad de situaciones y contextos. La acción del docente es comprender cómo aprende el que aprende y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo y con interés. (SEP, 2011a, p.26) |
| Contexto | * 1. Medio social, económico y cultural en el que se desarrollan los aprendizajes de los estudiantes, cuyas características y variables suelen influir en el desempeño escolar (UNESCO-LLECE, 2008). |
| Contexto interno de la escuela. Contexto externo de la escuela | El desarrollo del aprendizaje implica la participación de múltiples factores, entre ellos elementos como la interacción de los estudiantes, la dinámica y el contexto escolar, las políticas educativas, el contexto económico, social y político. Incluir y ser sensible ante la influencia que tienen estos factores en la calidad del aprendizaje es vital si se aspira a poder desarrollar “políticas que eleven la calidad y la equidad en la educación” (Vegas y Petrow, 2008, p. 69).  ¿Cómo se relacionan estos contextos con el aprendizaje?  Por ello, factores como el contexto escolar y el contexto social, son asumidos como variables importantes para explicar y orientar los procesos educativos que busquen una mejora continua en el aprendizaje de los estudiantes; si bien el debate sobre el papel que tiene cada uno de estos factores está aún abierto en la investigación educativa, existe un consenso en resaltar la importancia de contemplarlos en el diseño y la planificación de los fenómenos educativos (Blanco, 2009). Así, es fundamental tener en cuenta que la mejora educativa no es una condición que venga solo asociada al cambio y al mejoramiento del contexto social o económico, sino que es necesario también observar y atender el comportamiento de las instituciones y los actores educativos, en suma, el contexto interno de la escuela, para poder mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Vegas y Petrow, 2008, p. 74; Fuchs y Woessmann, 2007).  “Las estructuras institucionales de los sistemas educativos son de nuevo determinantes importantes para el rendimiento educativo de los estudiantes” (Fuchs y Woessmann, 2007, p. 3).  Por último, el abordaje del contexto cobra también relevancia al apreciar cómo en investigaciones educativas (Blanco, 2009) se ha encontrado que los aspectos relacionados a los estudiantes (contexto, ambiente familiar, características, etc.), son los que presentan mayor variación en el análisis estadístico que aborda la calidad del aprendizaje. Por ejemplo, desde la literatura de la “eficacia escolar”, se han señalado coincidencias en las investigaciones al apuntar que los resultados educativos van más allá de las prácticas de enseñanza, relacionándose con un conjunto amplio de interacciones, las cuales dependen “en gran medida de las circunstancias particulares de cada escuela” y de las “definiciones situacionales de los participantes” (Blanco, 2009, p. 1025; Blanco, 2008). |
| Convivencia | CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA  Aprender a vivir juntos es aprender a vivir con los demás, fomentando el descubrimiento gradual del otro, la percepción de las formas de interdependencia y participación a través de proyectos comunes que ayudan a las personas a prepararse para tratar y solucionar conflictos respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz” (Gallardo, 2009, p.125).  CONVIVENCIA ESCOLAR  Todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura de paz. (Fierro, 2013). |
| Diagnóstico | Proceso en el cual la escuela se mira a sí misma, considerando factores internos y externos de su realidad, apoyándose en fuentes de información y parámetros de gestión escolar que le permitan analizar, reflexionar, identificar y priorizar sus necesidades educativas para la toma informada de decisiones que fortalezcan su autonomía de gestión escolar. (SEP, 2014a) |
| Enfoque didáctico | ENFOQUE CENTRADO EN EL APRENDIZAJE  El enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera distinta de pensar y desarrollar la práctica docente; cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; y tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. Este enfoque consiste en un acto intelectivo pero a la vez social, afectivo y de interacción en el seno de una comunidad de prácticas socioculturales. El proceso de aprendizaje tiene lugar gracias a las acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención-acción-reflexión entre los estudiantes y el docente, en torno a una diversidad de objetos de conocimiento y con intervención de determinados lenguajes e instrumentos. Además, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos, de los cuales no puede abstraerse, es decir, tiene un carácter situado (SEP, 2012a). |
| Estrategia de evaluación | a) Es un plan de acción para valorar el aprendizaje de los alumnos, reconocer sus avances e identificar las interferencias, con el fin de realizar una intervención efectiva en su proceso de aprendizaje.  La estrategia de evaluación de ser congruente con las características y necesidades individuales de cada alumno y las colectivas del grupo. Diseñar una estrategia requiere orientar las acciones de evaluación para verificar el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo de competencias de cada alumno y del grupo, así como la técnica y los instrumentos de evaluación que permitirán llevarla a cabo. (SEP, 2013b, p. 18 y70).  Son las acciones que realiza el docente durante las actividades de estudio o en otros momentos, para recabar información que le permita emitir juicios sobre el desempeño de los alumnos y tomar decisiones para mejorar el aprendizaje. (SEP, 2013a, Art. 4)  b) “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2006). Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2012). |
| Enseñanza | En educación existen invariablemente dos acciones que explican la enseñanza y el aprendizaje, por lo cual se puede afirmar que ambas acciones son parte del proceso educativo. La enseñanza-aprendizaje como actividades complementarias poseen características particulares (Fenstermacher y Soltis, 1998), al respecto se logra identificar que la enseñanza es una actividad que promueve el aprendizaje y no depende su permanencia del logro de su propósito, es así que se concibe una disociación entre estas dos actividades, y esto toma sentido al destacar lo que señalan Basabe y Cols, (2007, p. 127) al respecto:  Puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, éste puede producirse parcialmente o incluso puede suceder que el otro aprenda algo diferente a lo que le fue enseñado. Entonces entre los procesos de enseñanza y aprendizaje no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo.  Bajo esta noción, la enseñanza es valorada como una actividad intencional y para que ocurra un efectivo proceso de enseñanza, refieren Fenstermacher y Soltis (1998), se debe incluir el compromiso de dos personas, una que posee cierto conocimiento o habilidad y otra que carece de éste en donde se establece algún tipo de relación para que, quien tiene el conocimiento haga que la otra persona lo aprenda.  Desde un enfoque prescriptivo, se puede explicar la labor docente en función de las acciones y supuesto que elabora para alcanzar determinado aprendizaje, en este sentido, es el docente quien decide cómo llevar la enseñanza, determina los mecanismos, recursos y escenarios que implementará para la enseñanza de cierto aprendizaje (Civarolo, 2008).  La enseñanza ha de anclarse en los conocimientos previos del alumno, reconociendo que dichos conocimientos no son necesariamente iguales para todos. Por ello, el docente ha de promover que el alumno exprese sus conceptos y propuestas, como parte del proceso de aprendizaje; así podrá conocer las habilidades, actitudes y valores de los alumnos y usarlos como punto de partida en el diseño de la clase.  La enseñanza debe favorecer los aprendizajes individuales y colectivos. Ha de promover que el aprendiz entable relaciones de aprendizaje, que se comunique con otros para seguir aprendiendo y apoyar de ese modo el propósito mutuo de construir conocimiento y mejorar los logros tanto individuales como colectivos.  La enseñanza escolar debe considerar la existencia y la importancia de estos aprendizajes informales. Los maestros han de investigar y fomentar en los alumnos el interés por aprender en diferentes medios.  La enseñanza ha de promover la relación entre disciplinas, áreas del conocimiento y asignaturas.  Enseñar implica entablar una relación humana por excelencia que requiere que el profesor establezca una relación cercana con el aprendiz, que sepa acerca de sus intereses y su circunstancia particular. Esta cercanía le permitirá planear mejor la enseñanza, así como buscar contextualizaciones que inviten a los aprendices a involucrarse más en su aprendizaje. (SEP, 2016) |
| Estrategia de enseñanza | Las estrategias de enseñanza constituyen una parte central de cómo el docente aborda los aprendizajes esperados; Díaz Barriga (1999), las define como los procedimientos o recursos que utiliza el docente para promover los aprendizajes significativos de los contenidos escolares. La autora afirma que la selección de las estrategias desde la planeación que realiza el docente, dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de sus características, por ejemplo, el nivel de desarrollo y los conocimientos previos que poseen, entre otros. El ejercicio de planeación conlleva un mínimo de rigor, ya que el representar las intenciones que se concretarán en las situaciones educativas, supone el punto de partida y el de llegada de toda la experiencia educativa. (Díaz Barriga, 1999) |
| Evaluación del aprendizaje | Es la actividad de valoración de saberes que está centrada en identificar los avances y dificultades que tienen los niños en sus procesos de aprendizaje. (SEP, 2011, p. 181).  Es la valoración del desempeño de los alumnos en relación con los aprendizajes esperados y las actitudes que se favorecen mediante el estudio, en congruencia con los programas de estudio. Durante esta tarea se tomará en cuenta las características de la diversidad social, lingüística, cultural, física e intelectual de los alumnos.  Toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje, así como a detectar y atender las fortalezas y debilidades en el proceso educativo de cada alumno. (SEP, 2013a. Art. 3).  La evaluación del aprendizaje de los alumnos permite valorar el nivel de desempeño y logro de los aprendizajes esperados; además de identificar los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna. En este sentido, la evaluación en el contexto del enfoque formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente.  El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio. La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje. Los juicios sobre los aprendizajes logrados durante el proceso de evaluación buscan que estudiantes, docentes, madres y padres de familia o tutores, autoridades escolares y educativas, en sus distintos niveles, tomen decisiones que permitan mejorar el desempeño de los estudiantes. Por tanto, en la Educación Básica el enfoque formativo deberá prevalecer en todas las acciones de evaluación que se realicen. Desde este enfoque se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los alumnos a lo largo de su formación, ya que la que reciban sobre su aprendizaje, les permitirá participar en el mejoramiento de su desempeño y ampliar sus posibilidades de aprender. Para que cumpla sus propósitos, requiere comprender cómo potenciar los logros y cómo enfrentar las dificultades. Por ello, el docente habrá de explicitar a los estudiantes formas en que pueden superar sus dificultades. En este sentido, una calificación o una descripción sin propuestas de mejora resultan insuficientes e inapropiadas para mejorar su desempeño. Para que el enfoque formativo de la evaluación sea parte del proceso de aprendizaje, el docente debe compartir con los alumnos y sus madres, padres de familia o tutores lo que se espera que aprendan, así como los criterios de evaluación. Esto brinda una comprensión y apropiación compartida sobre la meta de aprendizaje, los instrumentos que se utilizarán para conocer su logro, y posibilita que todos valoren los resultados de las evaluaciones y las conviertan en insumos para el aprendizaje; en consecuencia, es necesario que los esfuerzos se concentren en cómo apoyar y mejorar el desempeño de los alumnos y la práctica docente (SEP, 2011a). |
| Evaluación auténtica | Aquella evaluación del desempeño que demanda que los aprendices demuestren sus habilidades, destrezas o conductas aprendidas en situaciones genuinas de la vida real (Díaz Barriga, 2002, p. 427). |
| Evidencia | Compilación de datos en los cuáles se sustenta la prueba de ser competente para el desarrollo de una tarea relevante. Los tres tipos de los tipos más comunes de evidencia son la observación, los productos de trabajo y las respuestas a preguntas. [Traducción (WAHBA, 2013, Global)]. |
| Formación docente | La reproducción, “en la mayor parte de los maestros, de un conjunto de creencias, valores y actitudes funcionales para el sistema educativo y sus lógicas burocrático-políticas” (Blanco, 2009). |
| Inclusión | a) El principio de inclusión surge en un sistema institucional que garantizar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de distintos contextos y condiciones que conforman una comunidad plural, donde se debe valorar la diversidad de los estudiantes en el marco de una sociedad más justa y democrática, además de incentivar el acceso efectivo a una educación de calidad  En la escuela y el aula se traduce este principio como un espacio incluyente, en el que se practica la tolerancia y no se discrimina, y donde se reconocen las distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Adaptado (SEP, 2016).  b) La Educación Inclusiva garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, a través de la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos y que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos. (SEP, s/a). |
| Interacciones | Implica situaciones donde los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente en un contexto educativo determinado, en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje, con el propósito de lograr ciertos objetivos definidos y compartidos en mayor o menor grado (Díaz Barriga, 2002) |
| Intervención docente | La intervención docente refiere a las acciones y las estrategias de las cuales el docente toma parte y se hace cargo, para el proceso de enseñanza, al interior de aula (Harfuch y Foures, 2003). Esta significación y sentido de la Intervención docente, se encuentra también en el concepto de intervención didáctica y práctica docente. Por intervención didáctica se entiende asimismo la actuación del profesor al interior del aula y las actividades -enseñanza/aprendizaje- que realizan los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos planteados, teniendo en cuenta que la intervención presenta una vinculación entre la actuación del profesor, las actividades que realiza el alumno con la orientación del docente, y los recursos que buscan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en suma, aquellos elementos que pone en juego para su práctica (López, 2004, p.270). Esta práctica que se refleja en la conceptualización de la intervención docente, también es definida como práctica docente, haciendo referencia de igual manera al conjunto de “estrategias y acciones empleadas por el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje”, siendo estas determinantes para la forma en que aprenden los alumnos (Ejea, 2007). |
| Interactividad | “… la articulación de las actuaciones de profesor y alumnos en torno a un contenido/tarea de enseñanza y aprendizaje, e incluye no solo los intercambios comunicativos cara-a-cara entre unos y otros – la interacción profesor-alumno-, sino también todas aquellas actuaciones del profesor o de los alumnos anteriores o posteriores a los propios participantes … la obligatoriedad de considerar y analizar las actuaciones de cada uno de los participantes en el marco de su interacción con las actuaciones y el discurso de los restantes participantes” (Rochera, et. al. 1999). |
| Instrumentos de evaluación | Son recursos que se emplean para recolectar y registrar información acerca del aprendizaje de los alumnos y la propia práctica docente (SEP, 2013b). |
| Organización de los alumnos (espacio, tiempo, recursos) | En el “Proyecto de enseñanza” el docente debe dar cuenta de la organización y utilización de los diferentes recursos que utiliza para desarrollar las estrategias de enseñanza y aprendizaje con los alumnos, ya que la forma de organizar y hacer uso de estos recursos impacta en los resultados educativos de los estudiantes; lo anterior debido a que, entre otros elementos, el potencial educativo que se logra de la interacción de los alumnos al interior del aula se relaciona directamente con la participación que tiene el docente, ya que “…no basta poner a los estudiantes a hacer cosas juntos para que se produzcan los tipos de pautas y procesos interactivos favorecedores del aprendizaje” (Rochera, et. al., 1999, p.51).  Dentro de estos recursos, el tiempo es un elemento vital, debido a que este participa en el condicionamiento del aprendizaje de los estudiantes, cuando se usa y se aprovecha para lograr el mejoramiento del desempeño de los alumnos, ya que “El tiempo en la escuela y el tiempo de aprendizaje no son sinónimos” (Razo, 2016: 611). Por lo regular el establecimiento de los tiempos escolares vienen asignados desde la normatividad y los programas a los cuales se encuentran sujetos los docentes, presentándoles importantes áreas de oportunidad: como el trabajo para favorecer el aprovechamiento del tiempo útil de aprendizaje, la administración del tiempo entre las diferentes actividades y unidades, la orientación hacia experiencias educativas significativas, y la comprensión de las necesidades específicas de los alumnos (transporte, actividades productivas, etc.) (Bernal, 2007, p. 38; Razo, 2016, p. 612).  Contar con materiales educativos afines a la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje, como específicos para los estudiantes con alguna discapacidad. Adaptado (SEP, 2016, p.33) |
| Logro del aprendizaje o nivel de logro del aprendizaje | Conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y/o es capaz de demostrar al término de un determinado proceso formativo formal, no formal o informal. Adaptado (Cedefop, 2004). |
| Mejora profesional | El desarrollo profesional docente es entendido como la secuencia a través de la cual se construye el docente, abarcando diferentes etapas como la elección de la carrera, la formación y el desempeño profesional (Martinez, 2009, p. 54). En la evaluación del Servicio Profesional Docente, específicamente en la “Etapa 2 del Proyecto de enseñanza”, se atiende el desempeño profesional, en vinculación con la mejora del ejercicio docente. Partiendo de la realidad de que solo el buen desempeño del docente no basta para garantizar el desarrollo de aprendizajes en los estudiantes, se asume como necesario concebir al desarrollo profesional como imprescindible, pues no bastan solo los conocimientos que los docentes adquirieron durante su formación inicial para poder hacer frente a los nuevos retos que plantea una sociedad del conocimiento (Esteve, 2009). Así, ante la cuestión de cómo debe de desarrollarse esta formación profesional y su proceso de mejora, la propuesta es tener como elemento central una formación y evaluación que orienten a los maestros hacia “aprender como aprender en la práctica”, ya que la enseñanza requiere de elementos como la “improvisación, conjetura, experimentación y valoración” (Marcelo, 2009, p. 121).  La Etapa 2 del “Proyecto de enseñanza” cumple y engloba los elementos que se han señalado en la literatura internacional que aborda la formación profesional docente, incluyendo elementos que vinculan al proyecto hacia un enfoque integral, continuo, sistemático-organizativo y en relación a las experiencias y evidencias de grupo en donde se desempeñan los docentes. Se relaciona con elementos como la relación con los contenidos que deben de aprender los estudiantes y cómo lograr esto, relacionando al docente con el diseño del contenido, situándolo en la escuela, dando seguimiento y apoyo e incluyendo información sobre el resultado de los aprendizajes de los alumnos (Hawey y Vally, 1998). De la misma manera, el “Proyecto de enseñanza” tiene en cuenta las señalizaciones que hiciera Guskey (2002), al incluir dimensiones como el conocimiento de las reacciones de los docentes en la realización de la actividad (a un nivel indirecto), el conocimiento sobre el aprendizaje que lograr los docentes, apreciar el desempeño docente situándolo en la escuela, trabajar con los conocimientos y habilidades obtenidas en el curso, y abordar el grado de aprendizaje de los alumnos (Little, 2004).  Por último puntualizar, en relación a la mejora profesional y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, en investigaciones nacionales se ha encontrado que la autoevaluación crítica y permanente por parte de las escuelas, la capacitación y la actualización continua del personal, y la realización de planeaciones didácticas, son variables que cuando se toman en cuenta presentan significancia en la calidad del aprendizaje de los alumnos y la conformación de escuelas efectivas (Loera, et. al., 2005). |
| Necesidades Educativas | Las necesidades educativas se pueden identificar desde el ámbito individual y a partir de lo social, estas necesidades son usualmente identificadas como especiales, que pueden ser temporales o permanentes, además pueden o no estar asociadas a una discapacidad, así como también se conciben estas necesidades a capacidades y aptitudes sobresalientes. Es así que se pueden identificar necesidades educativas en cada uno de los alumnos y necesidades educativas del grupo o la comunidad.  En cualquiera de los casos, las necesidades educativas orientan el desarrollo de las secuencias didácticas. Adaptado (SEP, 2015; SEP, 2011). |
| Planeación didáctica | a) La planeación es una actividad fundamental en la tarea educativa, permite al docente establecer una serie de estrategias de aprendizaje que pueden orientar el trabajo de sus alumnos. Ésta es el resultado de un trabajo profesional del docente, parte de establecer que el profesor tiene un proyecto de trabajo educativo, esto es, tiene una serie de intenciones y propósitos que constituyen una finalidad de lo que desea que sus alumnos puedan realizar. La planeación no se puede llevar a cabo sólo como una actividad técnica limitada a llenar formatos, sino que traduce intenciones educativas que son el resultado del análisis de varios componentes, entre los que destacan algunos elementos contextuales como la cultura y las condiciones socioeconómicas del entorno donde los estudiantes desempeñan las habilidades cognitivas y aprendizajes previos que han podido desarrollar en etapas escolares anteriores o en su desarrollo. Por otra parte, es el resultado del análisis del proyecto curricular en donde se encuentra cada campo formativo, así como de las características específicas de cada campo disciplinario, finalmente, integra principios didácticos, de aprendizaje y desarrollo. Visto de esta manera, la planeación didáctica es un trabajo que constituye una síntesis profesional de un proyecto más amplio, que el docente traduce para sus alumnos. Cada profesor elige un modelo de planeación didáctica de acuerdo a condiciones institucionales, así como a sus opciones didácticas (SEP, 2013c, p.5).  b) La planeación didáctica se debe organizar en función de las prioridades educativas nacionales (currículo vigente), centradas siempre en el aprendizaje de los alumnos, y hacer del contenido pedagógico su prioridad. Adaptado (SEP, 2016)  c) La planeación didáctica “engloba el establecimiento de un propósito final de la enseñanza de la materia, la postura del profesor sobre la enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección y/o elaboración de los materiales de apoyo al aprendizaje, la delimitación de las experiencias de aprendizaje y su evaluación (Rueda, 2009).  d) La planificación es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones y secuencias didácticas y proyectos, entre otras. Las actividades deben representar desafíos intelectuales para los estudiantes con el fin de que formulen alternativas de solución. Para diseñar una planificación se requiere:  • Reconocer que los estudiantes aprenden a lo largo de la vida y se involucran en su proceso de aprendizaje.  • Seleccionar estrategias didácticas que propicien la movilización de saberes, y de evaluación del aprendizaje congruente con los aprendizajes esperados.  • Reconocer que los referentes para su diseño son los aprendizajes esperados.  • Generar ambientes de aprendizaje colaborativo que favorezcan experiencias significativas.  • Considerar evidencias de desempeño que brinden información al docente para la toma de decisiones y continuar impulsando el aprendizaje de los estudiantes (SEP, 2011a, p.27).  e) La complejidad de la práctica docente y el uso del tiempo escolar, suponen que la planificación didáctica “implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diferentes formas de trabajo, como situaciones, secuencias didácticas y proyectos, entre otras” (SEP, 2011b, p.13).  f) Desde la propuesta curricular de 2011 la planificación didáctica en la escuela primaria se puede concebir como: Un proceso amplio, flexible y mental (Harf, s/f), que no se limita al registro de información en un formato; sino que empieza con la revisión de materiales –programas de estudio, libros de apoyo, recursos didácticos, bibliografía– entre otros; y que termina, y se regenera en cada momento que se evalúan los resultados y se toman decisiones.  Al ser conceptualizada como un proceso mental, la planificación didáctica considera diversos aspectos que difícilmente los profesores pueden abordar de manera exhaustiva o explícita en el documento escrito al que comúnmente denominan planificación didáctica: conocimiento de sus alumnos, del contexto, del contenido que se aborda, de la teoría pedagógica en la que sustentan su práctica –principios pedagógicos-, y el conocimiento de los enfoques de enseñanza presentes en los Programas de estudio. Para que la planificación adquiera un sentido práctico en el aula, es necesario discernir entre el proceso de planificación didáctica como tal, y el instrumento escrito –formato– que se requiere para registrar, analizar, comunicar y evaluar las decisiones tomadas respecto a la intervención pedagógica que habrá de realizarse en un período de tiempo determinado. Si bien el formato o planificación escrita, resume y concreta el proceso mental que incluye la consideración de los elementos mencionados, constituye sólo una parte del proceso. La planificación didáctica inicia desde que el docente tiene conocimiento del grupo y grado que atenderá en el ciclo escolar y culmina hasta su cierre, lo cual se hace evidente en las orientaciones que apoyan su desarrollo en la escuela y en el aula, y que se explican a continuación. (SEP. 2016, p. 5 y 6). |
| Proceso de enseñanza-aprendizaje | Los procesos enseñanza y de aprendizaje se llevan a cabo mediante las interacción del docente y los alumnos en torno al desarrollo de situaciones didácticas que tienen un objetivo educativo específico, a la fecha se reconoce que el proceso de enseñanza- aprendizaje debe tomar como centro al alumno en lugar de la práctica docente, con este enfoque se invierte el énfasis en la enseñanza y se orientan las situaciones didácticas hacia el logro del aprendizaje de los alumnos. (SEP. 2011a) |
| Proyecto de enseñanza | Representa la etapa 2 del modelo de evaluación del desempeño docente. Es un instrumento que permite evaluar el desempeño a través de una muestra de su práctica docente. Consiste en desarrollar un producto que contenga un análisis reflexivo de la implementación de una secuencia didáctica propuesta por el docente y de la selección de evidencias de aprendizaje de sus alumnos.  El Proyecto de enseñanza es un instrumento que permite evaluar el desempeño del docente a través de una muestra de su práctica. Consiste en la elaboración de un diagnóstico del grupo, una planeación para su puesta en marcha y realizar un texto de análisis que dé cuenta de la reflexión sobre su práctica.  El Proyecto de enseñanza del docente se constituye de tres momentos:  Momento 1. Elaboración del diagnóstico y de la planeación didáctica  Momento 2. Intervención docente  Momento 3. Elaboración de texto de reflexión y análisis de su práctica  En el Proyecto de enseñanza, los docentes desarrollarán e implementarán una secuencia didáctica que contemple de 3 a 5 clases, a partir de la cual elaborarán un análisis reflexivo, guiado por tareas evaluativas disponibles en una plataforma. El análisis reflexivo partirá de 3 evidencias de productos realizados por los alumnos, como una muestra del desempeño de su grupo. Dichas evidencias servirán para ilustrar la intervención realizada por el docente. Como material de apoyo los docentes contarán con un glosario de los términos que orienten la comprensión de las tareas a realizar. (SEP, 2017) |
| Reflexión | Actividad dinámica que realiza el aprendiz para elaborar inferencias o conclusiones sobre las acciones de aprendizaje realizadas, ya sea durante ellas o al término de las mismas. Juega un papel importante en la atribución de sentido del aprendizaje logrado y en el establecimiento de los enlaces entre el conocimiento metacognitivo y las acciones autorreguladoras. (Díaz Barriga, 2002, p. 427). |
| Retroalimenta-ción | “Aquella clase de información que proporciona al estudiante conocimientos directos que puede utilizar tanto en su desempeño actual como en el esperado”… “es una forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, dando pautas para ayudarles a llevar la brecha entre su nivel actual y el deseado”. (Osorio, et. al. 2016). |
| Secuencia didáctica | a) Para la planificación didáctica y la construcción de dispositivos para el aprendizaje, Perrenoud señala que: “Una situación de aprendizaje se incluye en un dispositivo que lo hace posible y a veces en una secuencia didáctica en la cual cada situación es una etapa en una progresión. Secuencias y dispositivos didácticos se incluyen a su vez en un pacto pedagógico y didáctico, reglas de funcionamiento, instituciones internas de la clase. Los conceptos de dispositivo y de secuencia didáctica hacen hincapié en el hecho de que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. No existe un dispositivo general, todo depende de la disciplina, de los contenidos específicos, del nivel de los alumnos, de las opciones del profesor. Practicar un método de proyecto requiere algunos dispositivos. El trabajo por situaciones problema requiere otros, los procesos de investigación incluso otros. En todos los casos, existe un cierto número de parámetros que controlar para que los aprendizajes esperados se realicen”.  En apego a lo anterior, una secuencia didáctica se caracteriza por su progresión y surge a partir de la propuesta de una situación genérica de aprendizaje que requiere de varios pasos (actividades) para concretarse. Cabe señalar que las nociones de situación de aprendizaje o situación didáctica, así como secuencia didáctica, surgen en el marco de una pedagogía centrada en la problematización; ya que lo primero que se sugiere al profesor, es que seleccione situaciones que resulten desafiantes para los alumnos de las cuales se desdoblen una serie de tareas a seguir que conformen la secuencia didáctica. Por lo tanto, las situaciones didácticas son dispositivos que movilizan los conocimientos, habilidades y actitudes de los alumnos a través de un reto, un obstáculo o un problema a resolver, y de la cual surge una secuencia didáctica que organiza y ordena actividades que se realizarán para alcanzar los aprendizajes esperados. Perrenoud (2007) afirma que una situación didáctica se puede diseñar cuando se identifica cuáles son los obstáculos que los alumnos tienen para apropiarse de un aprendizaje.  (SEP, 2011b, p.14)  b) “…son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas, y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”. (Zavala, 2008, p.16). |
| Situación didáctica | En ese sentido, las actividades que los docentes lleven a cabo deberán –desde diversas situaciones didácticas– desafiar e interesar a los estudiantes a que indaguen, cuestionen, analicen, comprendan y reflexionen. El diseño de situaciones didácticas de esta naturaleza, representa un reto para los docentes, pues como señala Perrenoud (2007), requiere del dominio de la disciplina y de los contenidos, además del conocimiento de la didáctica, para poder así, plantear actividades a los alumnos que les implique vencer un obstáculo. (SEP, 2011b, p.13) |
| Técnicas de evaluación | Son los procedimientos utilizados por el docente para obtener información relacionada con el aprendizaje de los alumnos. (SEP 2013b*).* |

**Referencias**

Basabe, L y E. Cols, (2007). “La enseñanza”, en Camilloni, A. W. (coord.), El saber didáctico. Argentina: Paidós, (pp. 125-161).

Bernal, José Luis (2007). El tiempo como recurso educativo. *Aula de Innovación Educativa*, *15*(163-164), pp. 38-40.

Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. Revista mexicana de investigación educativa, 14(43), 1019-1049.

Blanco, E. (2008). “Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre* *Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación,* vol. 6, núm. 1.

Civarolo, M. (2008). La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Díaz Barriga, A. F. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. 2ª Ed. México: McGraw-Hill.

Ejea, G. (2007). Sobre prácticas docentes, modelos educativos y evaluación. Documento PDF. Recuperado de http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/03/reportes/eco/lec/vlec019.pdf.

Esteve, J. M. (2009). “La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento” en Vélaz de Medrano, Consuelo y Denise Vaillant (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente.* España, OEI-Fundación Santillana. Pp. 17-28

European Centre for the Development of Vocational Training. Cedefop. Recuperado el 6 de febrero de 2017 de <http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=e-Forum+-+Message+Board&skin=efor&lang=en&action=threadlist&thread=2273>

Fenstermacher, G. y J. Soltis. (1998). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.

Fierro, C. y Fortoul, B. (2013). “Convivencia Escolar y aprendizaje. Presentación” y Fierro, Cecilia et al “Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes”. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 6, Núm.2. pp. 103-124. Recuperado de: www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/RLEI%206,2.pdf

Frade R, L. (2009). “Planeación por competencias”. México: Ed. Inteligencia educativa.

Fuchs, T. y L. Woessmann. 2007. “What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data.” Empirical Economics 32 (2-3): 433-64. En: <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33680685.pdf>.

Educar Chile (2002). Glosario de términos básicos del campo didáctico. Recuperado el 15 de febrero de 2017 de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Did%C3%A1ctica%20-%20glosario.pdf>

Gallardo Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 16, marzo, 2009, pp. 119-133.

Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference. Educational leadership, 59(6), 45-51.

Harfuch, Silvia A.; Foures, Cecilia I. (2003). Un análisis de las intervenciones docentes en el aula Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 4, 4° trimestre, 2003, pp. 155-164

Hawley, W. y Valli, L. (1998), “The essentials of effective professional development. a new consensus”, en Darling-Hammond, L. y Sykes, G. (eds.), Teaching as a learning profession. Handbook of policy and practice, pp. 127-149, San Francisco, Jossey-Bass.

Little, J. W. (2004), “Looking at student work in the United States, a case of competing impulsesin professional development”, en Day, C. (ed.), International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers, vol. 94-118, Berkshire, McGraw-Hill Education.

Loera, Armando; Oscar Cázares, Ramón Hernández y Estaban García (2005). *Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas PEC*. *Resultado de la comparación de muestras polarizadas por niveles de logro y eficacia social*, México: HeurísticaEducativa.

López Moya, M. (2004). La intervención didáctica: los recursos en educación física. Revista Enseñanza, 22, pp. 263-282. Universidad Salamanca.

Marcelo, C. (2009). “La evaluación del desarrollo profesional docente” en Vélaz de Medrano, Consuelo y Denise Vaillant (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente.* España, OEI-Fundación Santillana. Pp. 119-128.

Martinez Olivé, Alba (2009). “El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela” en Vélaz de Medrano, Consuelo y Denise Vaillant (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente.* España, OEI-Fundación Santillana. Pp. 79-88.

Molerio, O., Otero I. y Nieves, Z. (2007). Aprendizaje y desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Educación.* N 44/3 – 25 octubre.

Osorio Sánchez, K., y López Mendoza, A. (2016). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(1), pp. 13-30.

Razo Pérez, A. E. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 69, abril-junio, 2016, pp. 611-639

Rochera, M. J., Onrubia, J., & i Pastor, I. D. G. (1999). Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa. *Investigación en la Escuela*, (39), 49-62.

Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2). Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenidorueda3.html>

SEP, (s/a), Glosario de Educación Especial, Recuperado el 22 de febrero de 2017 de: <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/glosario/Glosario_final.pdf>

SEP, (2008). Glosario de Términos Educativos. Documento de trabajo anexo de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación

SEP, (2011a).Plan de estudios 2011. Educación Básica

SEP, (2011b). Orientaciones para la planificación didáctica. p.13. Recuperado de <http://cte.seebc.gob.mx/temas-curriculares/blog/4mom/primaria/orientaciones-planificacion.pdf>

SEP, (2012a) Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.

SEP, (2012b). Glosario de términos educativos. Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, Glosario de términos educativos

SEP, (2013a). ACUERDO número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica

SEP, (2013b). Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo 4. Serie: Herramientas para la Evaluación en Educación Básica. México: 2ª Ed. SEP.

SEP, (2013c) Plan es Estudios 2012 Licenciatura en Educación Preescolar.

SEP, (2014a). ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.

SEP, (2014b). Acuerdo 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015. (Continúa de la Cuarta Sección)

SEP, (2015). Antología para el fortalecimiento de las funciones del Asesor Técnico Pedagógico y el Tutor a escuelas inclusivas e indígenas

SEP, (2016). El Modelo Educativo 2016

SEP, (2017). Etapas, Aspectos, Métodos e Instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente en Educación Básica. Ciclo escolar 2017-2018

Tobón, T. S., Prieto, P. J. y García F, J. A. (2010) Secuencias didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. México: Pearson- Prentice Hall.

Torroella Gónzalez-Mora, Gustavo (2001). Educación para la vida: el gran reto. *Revista Latinoamericana de psicología*, vol. 33, N. 1, pp. 73-84.

UNESCO. International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC). TVETipedia Glossary. Versión en español. Recuperado el 14 de febrero de 2017 de: http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&filt=all&id=58

Unicef (2006). Convención de los derechos del niño.

UNESCO-LLECE (2008). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Santiago: oreal/unesco

Vegas, E. y Petrow, J. (2008). *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina.* USA, Banco Mundial-Mayol Ediciones S. A.

WAHBA. (2013), Global. Recuperado el 20 de febrero de: http://www.unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=218

Zavala Vidiella, A. (2008). “La práctica educativa. Cómo enseñar”. México: Graó