**Gestión de la enseñanza y el aprendizaje**

**(Marco conceptual)**

**ESTRUCTURA**

1. Gestión de la enseñanza y el aprendizaje (Definición y relevancia del ámbito)

2. Planificación para el aprendizaje

1.1. Insumos para la elaboración de la planificación

1.2. Proceso para la elaboración de la planificación

3. Intervención didáctica

2.1. Estrategias de enseñanza

2.2. Recursos y materiales para la enseñanza

4. Evaluación para el aprendizaje

3.1. Estrategias para evaluar el aprendizaje

3.2. Usos de la evaluación para el aprendizaje (Finalidad)

5. Análisis de la práctica docente

4.1. Elementos para el análisis de la práctica docente

**Introducción**

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como objetivo, y mandato establecido en el artículo 3º constitucional, evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional (SEN) en los cuatro niveles de la educación obligatoria (preescolar, primaria, secundaria y media superior) (INEE, 2018b), a partir del diseño e implementación de mediciones correspondientes a los diferentes componentes, procesos o resultados del sistema educativo con la intención de contribuir a mejorar la calidad de la educación (DOF, 2017b).

Desde la segunda mitad del siglo XX, la evaluación de la calidad educativa se ha orientado, principalmente, a proporcionar resultados relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes; en dicha evaluación también deben considerarse las interacciones dentro del aula, el uso que se le da a los recursos y materiales educativos con los que se cuenta; así como los procesos en los que se genera el acto educativo (INEE, 2018c).

La escuela se convierte en un espacio con una organización compleja y dinámica, en el que convergen estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, por lo que debe aspirar a ser “una comunidad de aprendizaje en la que todos sus miembros construyen conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante procesos diversos que atienden las necesidades y características de cada uno de ellos” (SEP, 2017c, p. 67). Debido a ello, las acciones que se realizan dentro del aula deben encaminarse hacia la creación de situaciones que optimicen el aprendizaje de sus estudiantes (INEE, 2018b, p.115).

En este contexto, el ámbito de Gestión de la enseñanza y el aprendizaje es entendido como las acciones intencionadas que realiza el docente para promover el aprendizaje de todos los estudiantes. Comprende los procesos de planificación, intervención didáctica y evaluación para el aprendizaje; asimismo, refiere a aquellos elementos que emplean los docentes para reflexionar sobre su práctica.

La evaluación que se llevará a cabo a partir del ámbito de Gestión de la enseñanza y el aprendizaje tiene como objetivo caracterizar las acciones respecto a la planificación, intervención didáctica, evaluación del aprendizaje y el análisis sobre la práctica que realizan los docentes de la educación obligatoria para promover el aprendizaje de todos los estudiantes. Esta información podrá ser útil a las autoridades educativas federales, estatales, locales y a la comunidad escolar en la identificación de las acciones que realiza el docente para el desarrollo de estrategias de formación y acompañamiento, así como para la difusión de “buenas prácticas” que permita promover una mejora de la enseñanza que impacte en el aprendizaje de los estudiantes.

Debido a lo anterior, el propósito del presente documento es desarrollar un marco de referencia que sustenta la evaluación de este ámbito, por lo que se encuentra organizado en cuatro apartados, a lo largo de los cuales se presentan los referentes normativos y teóricos de cada una de las dimensiones que lo conforman: Planificación para el aprendizaje, Intervención didáctica, Evaluación para el aprendizaje y Análisis de la práctica docente.

**1. Planificación para el aprendizaje**

En el marco de la presente evaluación, se incluye la dimensión “Planificación para el aprendizaje” para referir a las acciones que el docente lleva a cabo, de manera individual o colegiada, para revisar e incorporar de manera articulada diversos elementos curriculares, normativos y de diagnóstico, en el proceso de diseño y desarrollo de una planificación didáctica que regule los elementos que interactúan en la gestión de la enseñanza y el aprendizaje.

Esta dimensión permite identificar a partir de qué elementos, los docentes del país trazan una directriz inicial para el desenvolvimiento y desarrollo de su práctica, guiando su intervención didáctica y la implementación de diversos procesos de evaluación, en función de las necesidades y características identificadas en su grupo.

Las aptitudes del cuerpo docente para la elaboración de una planificación didáctica pertinente, congruente y flexible, representan uno de los pilares más importantes en el ejercicio de su práctica. En los documentos normativos denominados “Perfiles, parámetros e indicadores” para el personal con funciones docentes de Educación Básica y Media Superior, elaborados por la Secretaría de Educación Pública en articulación con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2018a, 2018b), se establece que los docentes que laboran en los distintos niveles de la educación obligatoria en el país deben ser capaces de identificar las características del entorno escolar y de sus propios alumnos para diseñar situaciones didácticas que sean pertinentes y acordes a los aprendizajes esperados, generando así un plan que guíe la organización del tiempo, los materiales y sus estudiantes en aras de hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje algo más eficiente. En otras palabras, se espera que el docente mantenga el contacto constante entre aquello que ha planeado como una guía para la consecución de los contenidos y actividades planeadas y las características y necesidades de sus estudiantes (SEP, 2017).

**1.1 Insumos para la elaboración de la planificación**

La planificación didáctica representa un desafío para los docentes, ya que su construcción demanda poner a prueba su creatividad y pericia en la selección e integración de experiencias y conocimientos que promuevan la elaboración de una planificación más completa, al permitirle prever las metas y necesidades de enseñanza de sus estudiantes, dejando espacio para cualquier posible adaptación que su entorno escolar le pudiera requerir. Es decir, la planificación didáctica es un proceso complejo que requiere que el docente investigue, analice, sintetice, proponga y tome decisiones apropiadas para las condiciones a las que se enfrenta (por ejemplo, los recursos y materiales disponibles y la calendarización establecida), rescatando el uso de una amplia gama de estrategias didácticas que tomen en consideración las características, intereses y necesidades de los alumnos, para alcanzar el logro de los aprendizajes esperados (Perrenoud, 2004; DOF, 2017).

Tomando como guía los Aprendizajes Esperados estipulados en el Programa de Estudios correspondiente, el docente organiza los contenidos acordes con las secuencias didácticas a diseñar, que promuevan la apropiación de conocimientos y habilidades nuevas por parte de sus estudiantes. De esta forma, los Programas de estudio pretenden guiar y acompañar a los docentes en el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, orientando el diseño de diversas estrategias de planificación, organización y evaluación de los procesos de aprendizaje en el aula (SEP, 2017; DOF, 2017).

Finalmente, para reconocer el carácter dinámico y adaptativo de la planificación didáctica, es imperativo contar con una evaluación diagnóstica del grupo que permita al docente identificar tanto las características, necesidades e intereses de los estudiantes como los conocimientos y habilidades que poseen a principios del ciclo escolar (SEP, 2017), por lo que constituye uno de los insumos más importantes para alcanzar una planificación didáctica que considere las particularidades del grupo a atender durante la intervención y la evaluación didáctica.

**1.2. Procesos para la elaboración de la planificación**

La planificación didáctica debe concebirse como una ruta general, que permite al docente mantener consciencia de los objetivos de aprendizaje que se busca alcanzar en cada sesión, por cada uno de los contenidos a revisar, aún cuando las características de su grupo le demanden hacer ajustes sobre lo planeado (SEP, 2017; Wise, Darling-Hammond, McLaughlin & Bernstein, 1985).

La elaboración de la planificación didáctica para recuperar y respetar los principios pedagógicos del Modelo Educativo y del Plan de Estudios debe tomar en cuenta diversos elementos que al articularlos complejizan su elaboración. Debido a ello, los docentes deciden apoyarse en diferentes estrategias como la elaboración individual, colaborativa o retomar las planificaciones realizadas por otros actores (docentes, editoriales). En el marco del Modelo educativo se establece que al interior de las escuelas se favorezca la integración de una comunidad de aprendizaje por medio del Consejos Técnicos Escolares en educación básica y las Academias en la educación media superior, con lo que se pretende lograr los objetivos del currículo a través de la toma de decisiones técnico-pedagógicas conjuntas (SEP, 2017c).

Para fines de esta evaluación se busca recuperar información relacionada con los recursos y las acciones que emplean los docentes para la elaboración de su planificación didáctica y las estrategias que conforman dicho proceso. Esta dimensión queda con la siguiente estructura:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Subdimensión | Temas | Subtemas |
| Insumos para la elaboración de la planificación | Recursos utilizados para la planificación | Referentes normativos y curriculares utilizados para la planificación |
| Acciones realizadas para la planificación | Acciones realizadas para la planificación |
| Proceso para la elaboración de la planificación | Estrategias para la elaboración de la planificación | Estrategias para la elaboración de la planificación |

**2. Intervención didáctica**

La dimensión de “Intervención didáctica”, comprendida dentro del ámbito de la Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje, contempla la diversidad y la pertinencia de las estrategias empleadas por los docentes para dar seguimiento constante al aprendizaje de sus alumnos, fomentando su involucramiento en este proceso, gestionando para ello los recursos y materiales de los que dispone.

La Intervención docente representa la puesta en marcha de la planificación didáctica (INEE, 2017). Es todo aquello que ocurre dentro del aula y que abarca desde las situaciones didácticas que el docente planea hasta su ejecución en interacción con sus estudiantes. Es el punto en que la planificación de ciertas estrategias didácticas pensadas para abordar los contenidos del Plan de Estudio se enfrentan con la realidad de su aula de clases, requiriendo el ajuste de lo planeado para la atención de las características y necesidades de los estudiantes (García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda, 2008; García-Cabrero, Loredo, Luna y Rueda, 2014).

El docente, a quien se asume como el primer responsable de la enseñanza, funge como el principal investigador, coordinador y promotor del proceso educativo, pues es quien se encarga de gestionar un ambiente de aprendizaje que le permita garantizar la calidad de la enseñanza en el aula, convirtiéndose así en un agente de cambio a partir de la estructuración de estrategias de enseñanza que le permitan adecuar los contenidos del Plan de Estudios al contexto y necesidades de sus estudiantes (SEP, 2017c). Constantemente, su labor le demanda poner a prueba sus propias habilidades y conocimientos, en la conducción intencionada de un proceso de enseñanza que da prioridad al logro de los aprendizajes esperados mediante el uso de secuencias didácticas que tomen en cuenta las necesidades de los alumnos y de las condiciones de su entorno escolar (INEE, 2017).

**2.1. Estrategias de enseñanza**

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017c), los docentes deben concebirse como mediadores entre los estudiantes y el cuerpo de conocimientos y habilidades que conforman los aprendizajes esperados comprendidos en el Plan de Estudios. Su tarea principal es la de propiciar las condiciones necesarias para que los estudiantes alcancen el logro de dichos aprendizajes, empleando para ello, de manera estratégica y responsable, una amplia gama de actividades y materiales de apoyo que enriquezcan la construcción de conocimientos y aprendizajes significativos en los estudiantes, y que puedan ser empleados de manera flexible, autorregulada y reflexiva (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Díaz Barriga, 2006).

De acuerdo con Ana Mari Soroscinschi (2002, citado en Harfuch y Foures, 2003), es durante la implementación de su planificación didáctica que el docente se hace cargo de la construcción de nuevos conocimientos y habilidades contextualizadas, a partir de actividades diversificadas, que sean relevantes a la luz de las características y necesidades que sus estudiantes posean.

El aprendizaje de los estudiantes debe promoverse desde un enfoque contextualizado, que les permita hacer la conección entre aquellas habilidades y conocimientos que adquiere en el aula y la vida cotidiana. Como señala Modelo educativo para la Educación Obligatoria (SEP, 2017c), el aprendizaje en el aula no debe percibirse como aislado del mundo social que le rodea, sino que por el contrario, debe orientarse al desarrollo de habilidades y conocimientos que sean útiles para que los estudiantes consigan adaptarse a las características sociales y culturales de su entorno inmediato (Díaz Barriga, 2006; SEP, 2017c).

Es labor del docente construir un ambiente de aprendizaje propicio para sus estudiantes, es decir, que las condiciones de tiempo y espacio en que se espera que los estudiantes construyan conocimientos y desarrollen sus habilidades, actitudes y valores, sean favorables para su logro (SEP, 2017). Para ello, debe haber claridad sobre las metas y objetivos que se busca alcanzar en cada sesión; se deben reconocer las características particulares del entorno en que se desenvuelve la escuela; se debe procurar la interacción constante con sus estudiantes; y finalmente, hacer uso de los materiales y recursos disponibles y diseñados para el logro de los aprendizajes.

El aprendizaje constituye un trabajo comunitario, donde se involucran diversos actores que participan en distintos momentos en el intercambio de saberes. Para maximizar el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, los docentes deben procurar, en la medida de lo posible, que la interacción con sus estudiantes sea constante y significativa, de manera que el proceso de enseñanza y aprendizaje se vuelva más activo, colaborativo, afectivo y autorregulado (SEP, 2017c). Bajo este mismo enfoque, la convergencia de estudiantes que provienen de distintos contextos y que presentan distintas necesidades e intereses, enriquece el proceso de enseñanza en tanto que permite fomentar el aprecio por la diversidad, permitiendo generar ambientes inclusivos donde todos los actores involucrados en el proceso educativo sean percibidos como iguales (SEP, 2011).

Es responsabilidad del docente diseñar estrategias didácticas que le permitan abordar los contenidos comprendidos en el Plan de Estudios, de manera que éstas tomen en cuenta las características de sus estudiantes (SEP-CNSPD, 2018a). En el caso de los estudiantes que presenten alguna discapacidad, ya sea cognitiva, física, mental o sensorial, el docente deberá adaptarse a sus necesidades, diseñando estrategias didácticas diferenciadas, que permitan atacar las barreras para el aprendizaje implicadas, permitiéndoles tener las mismas oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación y autonomía en el aula (SEP, 2011).

El aprendizaje de los estudiantes requiere del seguimiento y acompañamiento del docente, con la intención de identificar y atender oportunamente, durante el proceso de enseñanza, el rezago educativo, favoreciendo la solidez de los aprendizajes y previniendo la deserción escolar. El docente al dar seguimiento a los estudiantes e identificar las barreras para el aprendizaje, en colaboración de otros actores educativos, implementa actividades didácticas que permiten profundizar en la adquisición de nuevos conocimientos, genera ambientes y espacios sociales y culturales que contribuyen al desarrollo intelectual y emocional del estudiante (SEP, 2017a).

Mantener a los estudiantes involucrados en el propio proceso de aprendizaje ayuda a sensibilizarlos sobre la progresión de sus aprendizajes, dándoles la oportunidad de desarrollar un mejor autoconocimiento (SEP, 2017c). Es por ello, que el buscar que las actividades propuestas propicien el involucramiento de todos los estudiantes en el trabajo en clase, forma parte de los principios establecidos en la Normalidad Mínima de Operación Escolar (DOF, 2014).

**2.1. Recursos y materiales para la enseñanza**

De acuerdo con la Normalidad Mínima de Operación Escolar, todos los estudiantes deben tener acceso a los materiales de uso sistemático dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (DOF, 2014). La disponibilidad de diversos recursos y materiales didácticos de calidad, apropiados para atender la diversidad en las necesidades de los estudiantes, juega un papel determinante para guiar la correcta implementación de cualquier Plan de Estudios (SEP, 2017c).

El conjunto de materiales educativos que pueden ser empleados como apoyo en el ejercicio docente es diverso en forma y contenido. Cubre desde el acervo de libros con que se cuente en la Biblioteca escolar, los recursos visuales y materiales multimedia que permitan presentar los contenidos de forma más accesible, los recursos informáticos (como lo son las Tecnologías de la Información y la Comunicación) y, por supuesto, los referentes curriculares y normativos empleados para la articulación del trabajo en clase (SEP, 2011). En la presente evaluación, el foco de atención se sitúa en el uso que tiene el libro de texto como herramienta para alcanzar el logro de los aprendizajes en el aula.

El tiempo del que se dispone frente a grupo también es un recurso. De acuerdo con la Normalidad Mìnima de Operación Escolar (DOF, 2014), todo el tiempo escolar del que se disponga deberá ser empleado, en la medida de lo posible, en la realización de actividades de aprendizaje.

Para fines de esta evaluación se busca recuperar información relacionada, por un lado, con el tipo de actividades de aprendizaje empleadas por los docentes del país, la calidad del seguimiento que se realiza a los estudiantes, el grado en que se procura involucrarlos en el proceso de enseñanza, y por otro, con la gestión de los recursos y materiales disponibles. La dimensión queda con la siguiente estructura:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Subdimensión | Temas | Subtemas |
| Estrategias de Enseñanza | Actividades de aprendizaje diversificadas y contextualizadas para atender a todos los estudiantes. | Implementación de actividades de aprendizaje dirigidas a vincular los contenidos y las habilidades con el contexto de todos los estudiantes. |
| Actividades de aprendizaje diversificadas y contextualizadas para atender a todos los estudiantes. | Implementación de actividades diversificadas para atender las necesidades educativas y los intereses de todos los estudiantes |
|  | Seguimiento del aprendizaje de todos los estudiantes | Acciones de seguimiento al aprendizaje de todos los estudiantes durante el proceso de enseñanza |
| Involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje | Acciones para promover la participación de todos los estudiantes en su aprendizaje |
| Recursos y materiales para la enseñanza | Uso de materiales didácticos | Función didáctica del libro de texto |
| Recursos y materiales para la enseñanza | Gestión del tiempo | Uso y distribución del tiempo frente a grupo |

**3. Evaluación para el aprendizaje**

En el marco de la “Gestión de la Enseñanza y el Aprendizaje”, se incluye la dimensión de “Evaluación para el aprendizaje” entendida como los métodos y técnica que emplean los docentes para obtener información sobre sus estudiantes tanto para diagnosticar sus conocimientos y características, como para proporcionarles retroalimentación para mejorar su desempeño a lo largo del ciclo escolar.

En el artículo 5 del 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 se presenta una definición normativa de la evaluación para el aprendizaje:

*“(...) consiste en la acción de emitir juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una observación o medición de lo que un alumno ha logrado en términos de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con el referente fundamental que son los aprendizajes esperados. Esta evaluación habrá de tomar en cuenta la diversidad social, lingüística, cultural y de capacidades en los alumnos. Asimismo, tiene la función de conducir a la mejora del aprendizaje, así como a la reflexión sobre el mejoramiento de la práctica docente. Esta evaluación será sistemática y periódica, formativa o sumativa. Sus resultados serán considerados para adoptar las medidas procedentes en apoyo al proceso de aprendizaje de los alumnos” (DOF, 2018).*

La evaluación es parte esencial del proceso pedagógico ya que permite identificar el logro de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y las dificultades a las que se han enfrentado (DOF, 2018). En este sentido, Shepard (2006) indica “para que los docentes sean eficaces en reforzar el aprendizaje de los estudiantes, deben comprobar constantemente la comprensión que éstos vayan logrando” (p.17).

Una práctica docente efectiva es aquella que contempla como recurso diario el seguimiento de los aprendizajes logrados por sus estudiantes. A partir de la implementación de diversas estrategias de evaluación, el docente crea oportunidades valiosas tanto para desarrollo de su intervención, como para la consolidación del aprendizaje en sus alumnos, de identificar sus fortalezas y áreas de mejora (SEP, 2011). En otras palabras, el fin último de toda evaluación es el de mejorar el desempeño de los estudiantes, e identificar qué adecuaciones se requiere realizar sobre la forma en que se abordan los distintos contenidos, impulsando con ello la transformación de la práctica pedagógica (SEP, 2017c).

La información obtenida tras la implementación de diversos mecanismos de evaluación permite a los docentes identificar la relevancia y eficacia de su intervención, así como la necesidad de realizar adecuaciones a la misma, de manera que se atiendan las dificultades de aprendizaje y se enriquezcan las fortalezas de los estudiantes (DOF, 2017a; SEP, 2017a). La evaluación permite conocer dónde se encuentran los estudiantes y hacia dónde se dirigen (Coffey, 2006).

Las evaluaciones en el aula también implican una fuente valiosa de información para los estudiantes, en tanto que les permite tomar decisiones encaminadas a mejorar su proceso de aprendizaje, (SEP, 2017a).

**3.1. Estrategias para evaluar el aprendizaje**

Las estrategias de evaluación comprenden los métodos, técnicas e instrumentos que el docente utiliza para verificar el logro de los aprendizajes esperados. Los métodos se refieren a los procesos que permiten implementar las estrategias, las técnicas son las actividades que el docente utiliza para obtener información; cada técnica se acompaña de instrumentos, los cuales son el medio para obtener información específica del proceso de enseñanza y de aprendizaje (SEP, 2013).

Coffey (2006) señala que, de acuerdo con varias investigaciones, existen prácticas de evaluación que contribuyen a que los estudiantes logren los objetivos planteados, tales como: la articulación de criterios de evaluación explícitos, el procurar brindar retroalimentación de calidad y el involucramiento de los estudiantes en su propia evaluación. Sin embargo, a pesar de que las prácticas de evaluación que han mostrado tener buenos resultados suelen ser empleadas por docentes particularmente competentes y con un alto nivel de pericia, no son conocidas o utilizadas por la mayoría de los docentes, (Shepard, 2006).

Para que la evaluación en el aula pueda considerarse un recurso para la mejora del aprendizaje, es necesario que haya diversidad de técnicas e instrumentos que permitan evaluar diferentes conocimientos y habilidades. En el Acuerdo número 12/10/17, por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica, se estipula que los docentes deben incorporar el uso de diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, para poder obtener evidencias de diversa índole, con una mayor precisión y detalle. Debe reconocerse que no existe un instrumento que permita valorar simultáneamente todos los aprendizajes, por lo que la elección de una estrategia o instrumento particular, debe realizarse a partir del objetivo de aprendizaje (DOF, 2017a).

Para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes, los docentes pueden recurrir a la observación de su desenvolvimiento en el aula, a la realización de pruebas de logro, a la revisión de los trabajos realizados y documentados (como sería el caso de un portafolio de trabajo) y al desarrollo de ensayos y debates, (SEP, 2013). El uso de cualquiera de estos distintos tipos de técnicas e instrumentos depende del aprendizaje que se quiera valorar y el uso que se dará a esta información.

Toda evaluación que se realice en el aula debe tener un carácter formativo (DOF, 2017a), donde docente y estudiantes compartan el mismo nivel de comprensión de los objetivos de aprendizaje. Con ello se busca que el docente no sea el único agente evaluador, sino que los estudiantes participen activamente en su aprendizaje. (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002; Shepard, 2006). Se ha encontrado que cuando se involucra a los estudiantes en su evaluación, estos adquieren la capacidad de identificar aquello en lo que necesitan prestar más atención, por lo que se encuentran más motivados y dispuestos a formar parte de su propio proceso de aprendizaje, (Shepard, 2006; Coffey, 2006).

Para que los estudiantes puedan involucrarse y aprender a autoevaluarse, es necesario que el docente les comunique y se cerciore de que se tiene un buen entendimiento tanto las metas y objetivos de aprendizaje, como los criterios de evaluación. El uso de las prácticas de autoevaluación es altamente recomendable, ya que cuando los estudiantes tienen la oportunidad de mirar con ojo crítico su propio trabajo, se motiva la consolidación de aprendizajes, (Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2002; Shepard, 2006; SEP, 2017a).

De acuerdo con Coffey (2006), cuando los docentes incluyen dentro de sus estrategias de evaluación la participación activa de los estudiantes, el manejo de criterios significativos, la práctica constante, una retroalimentación inmediata y significativa y un enfoque centrado en el progreso y la mejora, se logra que los estudiantes se interesen más por su trabajo que en las calificaciones. En este sentido, es imperativo que los estudiantes conozcan los criterios a partir de los cuales se evaluará su desempeño y los resultados obtenidos en sus evaluaciones, (DOF, 2018, Artículo 2).

En el ACUERDO número 447 se indica que los docentes de Educación Media Superior deben establecer criterios y métodos de evaluación que se ajusten al enfoque de competencias, comunicándose con claridad a los estudiantes. Además de ello, deben dar seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes, fomentando el empleo de estrategias de autoevaluación y coevaluación entre pares (DOF, 2008).

**3.2. Usos de la evaluación para el aprendizaje**

De acuerdo con el Artículo 2 del ACUERDO número 12/05/18, los resultados de las evaluaciones deben fungir como insumos para la toma de decisiones por parte de los diferentes actores involucrados en la búsqueda de una educación obligatoria y de calidad, velando por el derecho universal a una buena educación (DOF, 2018).

Podemos identificar dos grandes usos que se le puede dar a la información obtenida de las evaluaciones: Realizar un diagnóstico que sirva como punto de partida para dirigir la enseñanza de nuevos conocimientos y brindar retroalimentación a los estudiantes para apoyarlos en el proceso de mejora continua.

La evaluación para el diagnóstico debe considerar, información sobre los conocimientos previos, las características y contexto de los estudiantes ya que el proceso de aprendizaje implica conectar e integrar nuevas comprensiones con las existentes. Dentro de los conocimientos previos están aquellos que los estudiantes han adquirido en la educación formal y las explicaciones implícitas que han formado a lo largo de su vida y que les permite interpretar el mundo. Estas explicaciones pueden facilitar el nuevo aprendizaje o presentarse como obstáculos para lograrlo, superar este tipo de obstáculos suele ser complicado para los estudiantes por lo que los docentes deben formular sus intervenciones de manera que los guíen para resolver las inconsistencias entre sus conocimientos previos y los nuevos. En esta medida cuando los docentes reúnen evidencia acerca de lo que saben los estudiantes deben relacionarlo con sus prácticas identificando cuales pueden funcionar y cuales no (Shepard, 2006).

En el documento Modelo Educativo para la Educación Obligatoria se establece, dentro de los principios pedagógicos de la labor docente, que el docente debe tomar en cuenta los saberes previos de sus estudiantes para conectarlos con los nuevos, por lo que debe indagar sobre sus habilidades, actitudes, valores y las características específicas con las que llegan y tomarlas como punto de referencia para planear y desarrollar sus actividades de enseñanza aprendizaje, además, deben tener presente que estos conocimientos previos pueden ser diferentes para todos. Otra fuente de información para planear las actividades de enseñanza tiene que ver con conocer los intereses y las circunstancias particulares de sus estudiantes lo que le dará herramientas para contextualizar el aprendizaje. El conocimiento de los estudiantes y su contexto, además de representar un punto de partida para las estrategias de enseñanza, también contribuyen al reconocimiento de la diversidad individual, cultural y social (SEP, 2017a).

En los mismos principios se señala que las evaluaciones también deben usarse para brindar retroalimentación a los estudiante, dicha retroalimentación debe hacerse a través de argumentos claros, objetivos y constructivos con esto la evaluación adquiere significado para los estudiantes y les da elementos para su autorregulación y mejora de sus aprendizajes (SEP, 2017a).

El desarrollo de secuencias didácticas que contemplan la importancia de la retroalimentación para el logro y consolidación de los aprendizajes de los estudiantes debe estar orientado a garantizar que los estudiantes comprenden los objetivos de aprendizaje, asegurando su acompañamiento y el seguimiento de su desarrollo en el aula, (Shepard, 2006; SEP, 2017a).

De acuerdo con la investigación, existen actividades que caracterizan una retroalimentación efectiva como son dirigir la atención a cualidades particulares del trabajo en relación con criterios establecidos y proporcionar una guía a los estudiantes sobre qué pueden hacer para mejorar, por otro lado, realizar elogios falsos, indicar los errores cometidos sin consideraciones pueden afectar la disposición del estudiantes en lugar de motivarlo (Shepard, 2006).

Para fines de esta evaluación se busca recuperar información relacionada con las estrategias para evaluar el aprendizaje incluyendo los métodos y técnicas de evaluación, así como la participación de los diferentes actores en este proceso. Además, se pone especial interés en los usos que se le da a la información obtenida, poniendo el énfasis en el diagnóstico y la retroalimentación de los estudiantes.Esta dimensión queda con la siguiente estructura:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Dimensión | Tema | Subtema |
| Estrategias para evaluar el aprendizaje | Métodos y técnicas de evaluación para el aprendizaje de todos los estudiantes | Acciones e instrumentos que utiliza para la evaluación |
| Participación de actores en la evaluación para el aprendizaje | Involucramiento de los estudiantes en su evaluación |
| Usos de la evaluación para el aprendizaje | Evaluación diagnóstica de todos los estudiantes | Evaluación diagnóstica de los conocimientos y características de todos los estudiantes del grupo |
| Retroalimentación a los estudiantes | Acciones de retroalimentación al estudiante para la mejora de su aprendizaje |

**4. Análisis de la práctica docente**

La última dimensión considerada en el ámbito de Gestión de la enseñanza y el aprendizaje, “Análisis de la práctica docente” comprende el conjunto de elementos que emplea el docente para el análisis de su práctica, permitiéndole ubicar posibles necesidades de formación y delimitar los diversos retos a los que se tiene que enfrentar en el ejercicio de sus funciones, con el fin de mejorarla. Dicho análisis forma parte del proceso reflexivo que el maestro lleva a cabo sobre la labor que desempeña.

Una buena práctica docente requiere más que sólo un conjunto de habilidades y estrategias, de acuerdo con Larrivee (2000), un docente eficiente es aquel que demuestra la flexibilidad de hacer adecuaciones en su práctica que respondan a las necesidades y problemas detectados en su quehacer en el aula. Es a través de la práctica reflexiva que el docente puede aspirar a moverse más allá de las estrategias que conoce, para desarrollar habilidades que respondan de manera integral al contexto específico en que trabaja.

Dewey (1933), define la práctica reflexiva como el conjunto de acciones que suponen la evaluación activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que conduce. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores, sino que más bien se trata de una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro.

Debe concebirse al docente reflexivo como aquel que demuestra tanto capacidad de pensamiento crítico, como de autoreflexión (Larrive, 2000): La primera refiere a la consideración explícita de las posibles consecuencias e implicaciones éticas que pueda tener sus prácticas en el aula sobre los estudiantes; la segunda, a la identificación y valoración consciente de sus propias creencias y expectativas sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje en sus estudiantes. El desafío que representa el manejo efectivo del aula hoy en día, requiere necesariamente de ambos elementos, pues al desarrollar un pensamiento crítico, los maestros se vuelven más conscientes de la interacción e interdependencia de las respuestas de los maestros y de los estudiantes y a través de la auto-reflexión, los maestros se vuelven más conscientes de su papel como participantes activos en las interacciones que se dan en el aula. De esta forma, se debe entender la práctica reflexiva del docente como una actitud sistemáticamente a favor del análisis y valoración de su propio quehacer, para el diseño de nuevas estrategias que puedan incidir de manera positiva en su enseñanza (Rodrigues y Rodríguez-Illera, 2014).

La reflexión del docente funciona como un diálogo continuo entre los diversos aspectos que componen su práctica, permitiéndole teorizar e hipotetizar en torno a los diversos eventos y problemas que se van suscitando, interactuando con su entorno para definir los medios que guiarán el ajuste y la continua evaluación de las acciones y estrategias implementadas (Schön, 1992, en García, Loredo y Carranza, 2008).

Cuando los docentes consiguen posicionarse como profesionales reflexivos, el ejercicio de su práctica rebasa el simple conocimiento de contenidos curriculares y teóricos y el manejo de actividades estandarizadas para la enseñanza en el aula, para comenzar a desarrollar habilidades contextualizadas que le permitan responder a las necesidades específicas de sus estudiantes y su entorno y que al ser internalizadas faciliten el diseño de nuevas estrategias didácticas (Larrivee,2000).

Al ejercer el pensamiento reflexivo, se requiere que el docente identifique sus condiciones de trabajo y los problemas a los que se enfrenta, para formular sus propias creencias, supuestos e hipótesis al respecto, mismas que contínuamente tendrá que contrastar con la evidencia disponible y con el resto de las posibles interpretaciones de la misma (Dewey, 1933, 1938; citado en Larrivee, 2000; King & Kitchener, 1994).

La reflexión de la práctica docente se recupera como un elemento importante, en el sistema educativo mexicano al formar parte del perfil establecido para la evaluación del desempeño docente en educación básica y media superior. Dichos perfiles establecen como parámetros, que el docente: “Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla”, en educación básica; y “Reflexiona sobre sus capacidades y necesidades de formación continua para la mejora de sus funciones”, en educación media superior (SEP, 2018a y SEP, 2018b).

**4.1. Elementos para el análisis de la práctica docente**

Se espera que los docentes se involucren y comprometan con la mejora de su práctica educativa, a partir del análisis y reflexión, utilizando elementos como el diálogo con sus pares y la observación y estudio meticuloso de su propio quehacer, en aras de cumplir con la responsabilidad de brindar un servicio educativo de calidad. Se considera de vital importancia que los colectivos docentes cuenten con el apoyo necesario para el uso correcto e interpretación de los resultados obtenidos en evaluaciones externas, de forma que sirvan como insumos para la definición de acciones y estrategias de mejora (SEP, 2017b).

El análisis de la práctica docente debe estar presente a lo largo del ejercicio de su práctica, en los tres grandes momentos que la componen: en la planificación, donde se conjugan las ideas, conocimientos curriculares y pedagógicos y las expectativas que tiene el docente sobre el proceso de enseñanza; durante su intervención didáctica, en la interacción con sus estudiantes; y en la revisión, análisis e interpretación de los resultados obtenidos (García, Loredo y Carranza, 2008).

Existen tres grandes niveles dentro de los cuales puede desarrollarse el análisis de la práctica docente: 1) el nivel macro, que comprende las metas y creencias que el docente tiene acerca del proceso de enseñanza y las actividades que realiza rutinariamente; 2) el nivel meso, que contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso; y 3) el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los alumnos (García-Cabrero y Navarro, 2001; citados en García, Loredo y Carranza, 2008).

El docente reflexivo procura la lectura, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, integrarse en proyectos institucionales, seguir una bitácora e intercambiar experiencias educativas con otros agentes escolares, todo en aras de contribuir a su reflexión personal y profesional (Perrenoud, 2004).

Se espera que en el ejercicio de su práctica reflexiva, los docentes partan de los resultados obtenidos en la evaluación de su propio desempeño para reflexionar críticamente acerca de sus áreas de fortaleza y oportunidad (Schön, 1992, en García, Loredo y Carranza, 2008; INEE, 2018a); que realicen ajustes curriculares y adecuaciones a las estrategias didácticas empleadas a la luz de los resultados observados en las evaluaciones realizadas a sus estudiantes (DOF, 2012); que se nutran de información a partir del intercambio de experiencias con sus pares, y que incluso tengan la iniciativa de iniciar un diario docente, que por medio de la escritura de sus ideas y experiencias, fomente el desarrollo del pensamiento reflexivo (Larrivee, 2000; Domingo, S/F).

Un elemento fundamental del Servicio Profesional Docente es la evaluación periódica del desempeño, y la retroalimentación que de ella resulte, que pretenden fungir como insumos para la identificación de sus áreas de fortaleza y de necesidades de formación, cuya atención resultará en la mejora de su práctica y el logro de los aprendizajes de los estudiantes del país (SEP, 2017c). De tal forma que la evaluación de los maestros debe tener como primer propósito, el que ellos y todos los demás agentes involucrados en el Sistema Educativo Nacional, cuenten con un referente bien fundamentado que guíe la reflexión y el diálogo encaminados a la mejora de su práctica profesional (Artículo 73, Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2018).

Al igual que sus estudiantes, los docentes no conforman una población homogénea, ya que laboran en distintos niveles, grados y modalidades educativas, tienen diferentes años de experiencia y niveles de desempeño, resultado de los criterios de ingreso y de su formación inicial, el lugar en el que se ha impartido y las necesidades de formación a las que ha respondido. Ante esa realidad, los docentes requieren desarrollar los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como los recursos pedagógicos necesarios para llevar a cabo el trabajo planeado (SEP, 2017c; INEE, 2018a).

De acuerdo con Dewey (1933, 1938; citado en Larrivee, 2000), la reflexión sólo es posible una vez que se han identificado los retos que se presentan en el aula y las dificultades que se ha tenido para atenderlos. La disonancia cognitiva que resulta del enfrentamiento con un error o problema inesperado, obliga al docente a volverse en un agente reflexivo que busque generar nuevas ideas o hipótesis acerca de que podría haber salido mal y qué podría mejorar dentro del ejercicio de su práctica. De esta forma, “la reflexión implica un proceso de encuadre, exploración y constante reestructuración de los problemas encarados dentro de un contexto profesional determinado” (Díaz Barriga, 2006, p. 8).

Para enfrentar los retos que impone el mundo globalizado del siglo XXI y hacer realidad el planteamiento educativo, es indispensable fortalecer la condición profesional de los docentes en servicio. “La labor docente enfrenta importantes desafíos y las autoridades deben acercar a los maestros los elementos para poder desempeñarse exitosamente y seguir impulsando el desarrollo de nuestro país” (SEP, 2017c, p. 127).

Algunos de los retos, que se destacan dentro del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (2017), a los que debe enfrentarse el docente son:

* La inclusión de la ciencia y la tecnología en su práctica, cuyo avance ha tenido un impacto profundo en la vida cotidiana.
* Contribuir, a partir sus capacidades y experiencia, en la construcción de ambientes que propicien el logro de los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes.
* Preparar adecuadamente, junto con la escuela, a los niños, niñas y jóvenes con capacidades para aprender permanentemente nuevas habilidades que les permitan adaptarse a un mundo cambiante.
* Ampliar la visión uniforme sobre los estudiantes, reconociendo y valorando sus diferencias, hasta admitir que sin la aceptación de la diversidad no es posible aceptar la verdadera calidad en beneficio de todos (SEP, 20017a).

Un buen maestro parte del punto en el que encuentra a sus estudiantes, y los ayuda a llegar lo más lejos posible tanto en el dominio de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores planteados en los planes y programas de estudio, como en el desarrollo de su potencial. Esto representa, para el docente, una tarea de gran complejidad que requiere diferentes competencias que, además, deben contender con los problemas derivados de la vida en sociedad y del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar (SEP, 2017c).

Estos planteamientos representan una nueva concepción de la educación y, por ende, de la práctica educativa, aspecto que se traduce en un desafío importante para los maestros. “En esta tarea, cada parte del sistema educativo tiene una responsabilidad y los docentes no enfrentan solos estos retos. La autoridad educativa debe proveer, tanto en lo individual como en lo colectivo, los apoyos necesarios para facilitar el quehacer de los educadores y contribuir a su desarrollo profesional” (SEP, 2017c, p. 130).

Para fines de esta evaluación se busca recuperar información relacionada con los elementos que emplean los docentes para analizar y reflexionar sobre su práctica, identificando a partir de estos las áreas de oportunidad y de formación; así como los retos y dificultades a las que se enfrentan. La dimensión queda con la siguiente estructura:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Subdimensión | Temas | Subtemas |
| Elementos para el análisis de la práctica docente | Recursos que utiliza el docente para analizar su práctica | Recursos que utiliza el docente para analizar su práctica |
| Áreas de formación para la mejora con base en el análisis de su práctica. | Áreas de formación para la mejora con base en el análisis de su práctica. |
| Retos en la elaboración de la planificación para el aprendizaje | Retos en la elaboración de la planificación para el aprendizaje |
| Retos en la intervención didáctica | Retos en la intervención didáctica |
| Retos en la evaluación del aprendizaje | Retos en la evaluación del aprendizaje |

**Referencias:**

Coffey, J. E. (2006). CHAPTER 3: Classroom Assessment in the Service of Student Learning. In Teaching Science in the 21st Century (pp. 39–51). Recuperado de<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=34108519&site=ehost-live>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 73 constitucional, fracción, quinto transitorio, fracción II (pág. 228). Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\_270818.pdf

Dewey, J. (1933) How We Think: A restatement of the relation of Reflective Thinking to the Educative Process (Lexington, MA, Heath).

Díaz Barriga Aceo, Frida (2006), Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida, México, McGraw Hill.

Díaz Barriga Arceo F. y Hernández Rojas G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una Interpretación constructivista. México: McGraw-Hill Interamericana.

DOF (2008) ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11435/1/images/5\_4\_acuerdo\_447\_competencias\_docentes\_ems.pdf

DOF (2012), Acuerdo número 649 por el que se establece el plan de Estudios de la Formación de Maestros de Educación Primaria. Recuperado de: <https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf>

DOF (2014), Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar. Recuperado de: <http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014>

DOF (2017a), ACUERDO número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral, México. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/38735731-9155-46a2-9584-369e119dc079/a07_06_17.pdf>

DOF (2017b) Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_instituto_nacional_evaluacion_educativa.pdf>

DOF (2018) 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.<https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15509/1/images/a12_05_18.pdf>

Domingo, Ángels. S/f. Niveles de reflexividad sobre la práctica docente. Niveles, actores y pautas. Recuperado de:

<http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2011/05/Niveles-de-reflexividad-1-Cast.pdf>

García, Benilde, Loredo, Javier y Carranza, Guadalupe (2008), Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200/345>

García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E., y Rueda, M., Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008-Volumen 1, Número 3. (2008b) Recuperado el 30 de octubre de 2009 de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf>

García-Cabrero, B., Loredo, J., Luna, E. y Rueda, M. (2014). Competencias Docentes en Educación Media y Superior. Desarrollo y Validación de un Modelo de Evaluación. México: Universidad Autónoma de Baja California, Juan Pablos Editor.

Harfuch, Silvia A.; Foures, Cecilia I. (2003). Un análisis de las intervenciones docentes en el aula, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 4, 4° trimestre, 2003, pp. 155-164. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27033406.pdf>

INEE (2017), Prototipo del “Proyecto de Enseñanza”. Etapa 2 de la Evaluación del desempeño docente. Marco conceptual, México, INEE.

INEE (2018a) Informe 2018. La Educación Obligatoria en México. Capítulo 4. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/capitulo_04.html>

INEE (2018b), Condiciones básicas para la enseñanza y el aprendizaje en los planteles de educación media superior en México. Resultados generales, México: INEE.

INEE (2018c). La gestión del aprendizaje en las escuelas primarias. México: autor.

King, P.M. & Kitchener, K.S. (1994) Developing Reflective Judgement

Larrivee, B. (2000), “Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher”.

Perrenoud, Philippe (2004), “Saber explicitar sus prácticas”. En Diez nuevas competencias para enseñar, México: SEP. Recuperado de: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf

Rodrigues, Renara y Rodríguez-Illera, José Luis (2014), El portafolio digital como soporte de la práctica reflexiva en la formación docente, Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie65a03.pdf>

SEP (2011), Plan de estudios 2011 Educación Básica, pp 27-36. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf>

SEP (2013) Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. Serie Herramientas para la evaluación de la educación básica. México: Autor. Recuperado de<https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf>

SEP (2017a) Aprendizajes clave para la educación integral. Recuperado de: <https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf>

SEP (2017b), *Lineamientos generales para la prestación del servicio de asesoría técnica a la escuela en educación básica*, México. Recuperado de: <http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/LINEAMIENTOS_SATE.pdf>

SEP (2017c), *Modelo educativo para la educación obligatoria, III. Formación y desarrollo profesional de los maestros*, México. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacio_n_Obligatoria.pdf>

SEP-CNSPD (2018a) Perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño de docentes y técnico docentes en Educación Básica. Recuperado de <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DOC_TECNICO_DOCENTES_080118.pdf>

SEP-CNSPD (2018b) Perfiles, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño de docentes y técnico docentes en Educación Media Superior. Recuperado de

<http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2017/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPEniO_EMS2018.pdf>

Shepard L. A. (2006) La evaluación en el aula. México: INEE. Recuperado de<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/225/P1C225.pdf>

Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M., Bernstein, H. (1985) Teacher evaluation: A study of effective practices. The Elementary School Journal. Vol 86, No. 1.