



ISSN: 2448 - 6574

Evaluación docente y opciones de desarrollo profesional desde la perspectiva de docentes evaluados en 2015 y 2016.

Artemio Arturo Cortez Ochoa ¹
artemio.cortezchoa@bristol.ac.uk
University of Bristol, UK.

Sally Thomas ¹
S.Thomas@bristol.ac.uk
University of Bristol, UK.

Israel Moreno Salto ²
Im433@cam.ac.uk
University of Cambridge, UK.

Resumen

Esta ponencia tiene la finalidad de presentar algunos de los resultados de un estudio acerca de las opciones de Desarrollo Profesional (DP) que tuvieron los docentes mexicanos de nivel primaria, antes de la Evaluación Docente (ED) para la permanencia en el servicio (DOF, 2013). El estudio se inserta en las áreas del conocimiento conocidas como: *Calidad Educativa*, *Evaluación Docente* y *Desarrollo Profesional Docente*. La metodología empleada de métodos mixtos consta de una encuesta a docentes de nivel primaria (N=367) basada en la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS en inglés) y entrevistas semiestructuradas con docentes y autoridades educativas.

Palabras clave: Desarrollo profesional, evaluación docente, primaria.

¹ School of Education, University of Bristol, UK.

² Faculty of Education,



ISSN: 2448 - 6574

Planteamiento del problema

En el contexto mexicano, se carece de un registro sistemático de las opciones de DP provistas por la autoridad educativa, previo a la implementación de la ED, que permitan diagnosticar y determinar el impacto que dichas políticas han tenido en el trabajo docente (Tapia & Medrano, 2016). Los resultados conocidos señalan que no ha habido cambios sustanciales ni en la práctica docente, ni en los aprendizajes de los estudiantes (Nieto, 2009; SEP, n.d.-b). Ante la implementación de una ED con consecuencias en México, se vuelve necesario hacer una revisión del estado que guarda el DP docente en el país: antes y después de que un docente sea evaluado. Una manera de acercarse a dicho conocimiento es recabando la perspectiva de los maestros, autoridades educativas y tomadores de decisiones en torno a esos temas.

Justificación

La autoridad educativa, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), emitió un reporte con el resultado global a cada docente evaluado. Dicho reporte señaló el desempeño del docente en cada una de las etapas de la evaluación: expediente de evidencias de enseñanza; examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos; planeación didáctica argumentada (DOF, 2016; INEE, 2016b). Diversos actores del escenario educativo han señalado que la ED, por sí misma, no es capaz de mejorar la práctica docente, sino a través de DP hecho a la medida de las necesidades de los profesores (SEP, 2016). Este estudio parte del supuesto de que es relevante conocer a qué opciones de DP, provistas por la autoridad educativa, tuvieron acceso los docentes antes de la actual política y cuáles, desde su perspectiva, han tenido una repercusión positiva en su práctica. De esta manera, se podrían conocer las áreas de DP en las que ha existido mayor oferta, así como aquellas que reportan un mayor impacto en el quehacer de los docentes encuestados. La relevancia de dicho conocimiento yace en la posibilidad de informar las nuevas opciones de formación continua acordes con las necesidades de DP docente persistentes, así como apuntalar las áreas donde se ha impactado positivamente en la práctica de los docentes mexicanos.



ISSN: 2448 - 6574

Fundamentación teórica

La literatura internacional ha hecho énfasis en la relevancia que tienen los docentes en el logro de la calidad educativa (Barber & Mourshed, 2007; Isoré, 2009). Por su parte, la ED se ha puesto como un elemento clave para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (OECD, 2011). Las políticas de ED suelen venir acompañadas de DP con la intención de impactar ya sea la práctica docente, los resultados de los estudiantes, o ambas cosas a la vez (Callahan & Sadeghi, 2015; Darling-Hammond, 2001; Delvaux et al., 2013); sin embargo, esto ha sido cuestionado y no es concluyente (Hallinger, Heck, & Murphy, 2014). Por ello, se revisarán a continuación los propósitos de las políticas de ED y la relevancia del DP para la mejora educativa.

Propósitos de la ED: breve revisión de la literatura

Dos son los propósitos principales de la existencia de políticas de ED en el contexto internacional. 1) Informar y ayudar a los docentes a mejorar su desempeño docente, lo que se conoce como evaluación formativa. 2) Juzgar el desempeño docente con fines de rendición de cuentas, incluyendo sanciones y premios, lo que es conocido como evaluación sumativa (Delvaux et al., 2013; Isoré, 2009; Papay, 2012; Scheerens, Glas, & Thomas, 2003). Marzano (2010) puntualiza que no son los instrumentos de ED lo que les da el carácter formativo o sumativo, sino las consecuencias a las que se hacen acreedores los docentes a partir de sus resultados en una evaluación. Además, el autor sostiene que “un sistema de ED diseñado primeramente con fines de *medir* lucirá muy distinto a otro cuya finalidad sea *desarrollar*” (Marzano, 2012, p. 14; itálicas agregadas). Es claro que existe una tensión en la literatura respecto a los sistemas de ED que incluyen ambos fines bajo una misma política, como es el caso de la ED de México. Para una amplia revisión de estos debates se sugiere consultar (Cortez, Thomas, Tikly, & Doyle, 2018).

Desarrollo Profesional Docente

Hasta antes de la más reciente política de ED en México, la autoridad educativa proveyó DP a los docentes a través de tres líneas:

- 1) **Actualización**, entendida como la puesta al día de los maestros respecto a los avances de las ciencias de la educación y el aprendizaje.



ISSN: 2448 - 6574

- 2) **Capacitación**, que se refiere a la aplicación de innovaciones curriculares, de gestión o tecnológicas.
- 3) **Superación profesional, o especialización** para alcanzar niveles más altos de preparación (especialidades, maestrías o doctorados) (Nieto, 2009, p. 41).

En este estudio, el término DP incluye a las tres opciones mencionadas anteriormente. Cabe señalar que la literatura distingue entre actividades de DP a nivel individual, como en el caso de posgrados y cursos cortos (Akiba & Liang, 2016; Chingos & Peterson, 2011; Clotfelter, Ladd, & Vigdor, 2007; Cowan, J. & Goldhaber, 2015; Croninger, Rice, Rathbun, & Nishio, 2007); a nivel grupal, como las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Bolam et al., 2005; Thomas, Peng, & Triggs, 2017); así como las que se llevan a cabo tanto en espacios formales, como informales.

Objetivo

Se plantea como objetivo explorar y dar respuesta la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué opciones de DP tuvieron los maestros de nivel primaria durante el ciclo escolar (2014-2015) previo a la primera evaluación docente para la permanencia en el servicio?

Metodología y métodos

El estudio se llevó a cabo haciendo uso de una metodología secuencial y métodos mixtos (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Es decir, los datos fueron recolectados de manera consecutiva a través de dos métodos: 1) un cuestionario de respuestas cerradas de opción múltiple, muchas de ellas tipo escala Likert y texto libre; 2) entrevistas individuales semiestructuradas.

Métodos de recolección de datos

El cuestionario está basado en algunos de los reactivos de TALIS. Este instrumento fue piloteado en tres ocasiones con grupos de maestros de varias partes de la República Mexicana. La versión final del instrumento constó de 37 preguntas distribuidas en cuatro secciones: (a) información demográfica del docente; (b) experiencia en DP previo a la ED; (c) resultados en la ED y sus perspectivas; (d) experiencia cursando DP posteriormente a su participación en la ED.

El cuestionario fue distribuido y contestado por los docentes a través de Internet. Se echó mano de las redes sociales como Facebook, Twitter y correo electrónico convencional para Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019.



ISSN: 2448 - 6574

contactar a la población objetivo. Una liga electrónica dirigió a los potenciales participantes a la plataforma de Bristol Online Survey (BOS) donde se diseñó el instrumento. La encuesta estuvo abierta desde mediados de agosto de 2017 a mediados de octubre de 2017. N=367 docentes de nivel primaria con al menos cuatro años de experiencia docente completaron el cuestionario. Con excepción de Baja California Sur, se cuenta con la participación de al menos un docente de cada una de las otras 31 entidades federativas.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo desde noviembre de 2017 hasta enero de 2018. Se cuenta con la transcripción *verbatim* de dos entrevistas por cada nivel de desempeño en la evaluación para la permanencia en el servicio (i.e. insuficiente, suficiente, bueno y destacado); dos directores, uno con resultado *no idóneo* y otro con resultado *idóneo*, así como tres entrevistas con funcionarios de alto nivel de tres instituciones: Servicio Profesional Docente (SPD), Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SINADEP). La duración de las entrevistas oscila entre 35 y 55 minutos cada una, la mayoría de las cuales fueron llevadas a cabo en persona. Las entrevistas a docentes y directores incluyen a maestros y maestras de la zona del Golfo de México, del Centro del país y del Occidente-Bajío de México.

Métodos de análisis de datos

La información numérica proveniente del cuestionario fue analizada utilizando el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS en inglés). Se reportan estadísticas descriptivas, así como ChiSquare test de asociación. Los datos cualitativos (textos) fueron analizados utilizando NVivo11 para sistema operativo IOS. Se siguieron las pautas de Braun y Clarke (2006) para análisis temático.

Resultados y discusión

Caracterización de los participantes de la encuesta

En este estudio se contó con la participación de N=367 docentes de nivel primaria con cuatro años de experiencia o más. Dos terceras partes fueron mujeres (66.2%) y el resto varones (33.8%). La edad de los encuestados es 42 años en promedio. La mayoría de los docentes cuenta con grado de educación superior como se muestra en la tabla 1.

Bachillerato;	Normal-	Maestría	Doctorado
----------------------	----------------	-----------------	------------------



ISSN: 2448 - 6574

	N	técnico; Normal antes de 1983	licenciatura; Otra licenciatura		
Grado académico del docente	367 (100%)	16 (4.4%)	193 (52.6%)	140 (38.1%)	18 (4.9%)

Tabla 1. Distribución de participantes y grado académico. Fuente: construcción propia.

Cerca de un 60% de los docentes trabaja un turno; además, cuentan con 19 años de experiencia docente. Esta encuesta recabó información de docentes que en su mayoría trabaja en escuelas de organización completa (84%). Sin embargo, 28.3% señalaron que a su escuela asisten estudiantes provenientes de poblaciones indígenas.

Opciones de DP antes de la ED

Se encontró que, contrario a otros estudios en la materia (Backhoff & Pérez-Morán, 2015), cerca de una tercera parte de los docentes encuestados no cursó DP provisto por la autoridad educativa durante el año señalado (N=120, 32.7% de la muestra)³. Entre otras cosas, esto pudo deberse a que algunos docentes prefirieron dedicar tiempo al estudio de manera individual y otros en grupos organizados por ellos mismos, como pudo ser observado en las interacciones con docentes en redes sociales donde la encuesta fue distribuida. Otros tomaron capacitación con proveedores del sector privado y el SINADEP. Los dos docentes entrevistados cuyo resultado en la ED fue *insuficiente* señalaron que no se les ofertó DP como preparación para presentar la evaluación de permanencia.

“no tuve capacitación antes de la ED y desconocía cómo se esperaba que redactara la planeación argumentada, eso fue lo que me falló” (Rose, resultado en la ED: insuficiente).

Entre quienes sí cursaron DP (N=247), N=147 lo hicieron únicamente en un formato; por ejemplo, la mayoría de estos últimos cursó un taller corto (N=98). Esto ha sido tradición en el

³ Chi-squared Test de independencia mostró que no hay evidencia estadística de dependencia entre *haber participado/no haber participado en DP* y las características docentes como: *sexo* $\chi^2(1) = .358, p = .549$; *grado académico* $\chi^2(3) = 7.394, p = .060$; *haber cursado un programa de formación en el nivel primaria* $\chi^2(1) = 2.933, p = .087$; *experiencia docente* $\chi^2(4) = 4.355, p = .360$, *trabajar uno o dos turnos o estar comisionado* $\chi^2(2) = 3.744, p = .154$.



ISSN: 2448 - 6574

contexto mexicano (Backhoff & Pérez-Morán, 2015). N=164 tomaron DP con un proveedor; de ellos, N=76 fueron capacitados en un *Centro de maestros*. Lo anterior es notable puesto que las 534 instituciones y 40 extensiones existentes atienden 267 escuelas en promedio cada una, con personal que varía entre 1 y 10 especialistas (DGFCMS y SEP, 2011, citado en Backhoff y Pérez-Morán, 2015, p. 81). Con el reciente lanzamiento de la *Convocatoria para Integrar Padrón de Instancias Formadoras con Oferta de Cursos y Diplomados en Línea para Personal Educativo de Educación Básica* (SEP, 2017a) cabe preguntarse ¿qué ocurrirá con los *Centros de maestros* del país?

Las escuelas formadoras de docentes p. eje. las *Normales*, son poco mencionadas como proveedoras de capacitación de docentes en servicio (N=1). La falta de presencia de las *normales* en el escenario de DP docente podría exacerba una falta de conexión entre la formación inicial del docente y el entrenamiento posterior una vez en servicio. No obstante, para la mayoría de los maestros encuestados por el INEE, las instituciones formadoras de docentes son adecuadas para impartir cursos de DP posteriormente a su participación en la ED (INEE, 2016a).

A los docentes se les preguntó acerca de la repercusión o pertinencia de DP en su práctica docente a través de preguntas tipo Likert con las siguientes opciones de respuesta: no aplica; nada de repercusión/pertinencia; poca; moderada; mucha. Quienes sí cursaron DP señalaron que las opciones que han tenido mayor repercusión en su práctica docente se concentran en las siguientes cuatro áreas: *anterior programa de estudios* (N=186, 82.3%); *conocimiento de contenidos* (N=204, 89%); *pedagogía para el nivel primaria* (N=188, 82.1%); *evaluación de estudiantes* (N=194, 84.7%). Resaltan dos áreas: *enseñanza en ambientes multiculturales* (N=72, 39.8%) y *enseñanza a niños con necesidades educativas especiales* (N=109, 53.7%)⁴ puesto que ambas reportan la menor participación docente en opciones de DP y porque cuya repercusión moderada/mucha en la práctica de los docentes que sí cursaron DP en esos temas obtuvo la proporción más baja. Cabe resaltar la naturaleza práctica/aplicada de las cuatro áreas mejor calificadas, es decir, se trata de temáticas relacionadas con el quehacer del docente frente a grupo. Bubb y Earley (2008) señalan que los espacios de capacitación docente suelen ser utilizados para actualizar las 'herramientas' del docente y 're-entrenarlo' para que implemente las reformas gubernamentales; de manera particular en áreas como lengua y

⁴ Los porcentajes corresponden a la proporción de docentes que expresaron moderado/mucha repercusión de cada una de esas temáticas en su práctica.



ISSN: 2448 - 6574

matemáticas (p.6). En ese sentido, es posible que las temáticas de DP señaladas como las de mayor repercusión en la práctica docente de los maestros encuestados, sean áreas prioritarias para la autoridad educativa, lo que explicaría una mayor disponibilidad de la oferta en esos temas.

Por otro lado, la menor disponibilidad de ofertas de DP acerca de *enseñanza en ambientes multiculturales* y *enseñanza a niños con necesidades educativas especiales* es preocupante puesto que, como se señaló, cerca de una tercera parte de los docentes trabaja en instituciones educativas a donde asisten estudiantes provenientes de poblaciones indígenas. También, la atención a niños con capacidades especiales ha sido una demanda histórica por parte de los maestros (Crosso, 2014; Damm Muñoz, 2014), sin embargo, continúa siendo una de las áreas menos fortalecidas por parte de los tomadores de decisiones en materia de DP. Uno de los docentes entrevistados, quien obtuvo el resultado más alto posible en la ED señaló:

“Muchas de las preguntas del examen que me tocó eran de inclusión de estos niños con NEE en el grupo de trabajo. Siento que ahí me falta diversificar mis estrategias para atender a los niños con NEE” (Leon, resultado en la ED: destacado).

Los cursos *presenciales* presentaron la mayor participación, así como la mayor proporción de docentes que los señalaron con moderada/mucha pertinencia para su desarrollo profesional (N=129, 76.6%), seguidos de la modalidad mixta (N=114, 74.5%). Por otra parte, el DP provisto a través de Internet es considerado el menos pertinente para el desarrollo del docente (N=116, 67.8%)⁵. Más de la mitad de los docentes (N=214) no tuvieron acceso o simplemente prefirieron no tomar las opciones de DP provistas a través de la web. A pesar de lo anterior, llama la atención que las políticas actuales en materia de formación continua del personal docente hayan priorizado el aprendizaje a través de Internet (SEP, 2017a). Situación semejante ocurre en la mayoría de la oferta del SINADEP. Para algunos docentes que fueron evaluados en 2015 o 2016 el hecho de que la capacitación haya sido ofertada a través de Internet representó un reto ante la falta de habilidades digitales:

⁵ Los porcentajes corresponden a la proporción de docentes que expresaron moderada/mucha pertinencia respecto al DP provisto a través de alguna de las tres modalidades: *Presencial, Mixto, Internet*.



ISSN: 2448 - 6574

“sé que existen capacitaciones en línea, pero no sé cómo tener acceso o simplemente cursarlas” (Rose, resultado en la ED: insuficiente).

El cuestionario incluyó también algunas preguntas acerca de las opciones de DP de tipo *formal* e *informal* cursadas por los maestros. Se encontró que las reuniones de consejo técnico al inicio del ciclo escolar (N=243, 70.2%), así como las reuniones ordinarias de este tipo (N=252, 72.7%) son las que más repercuten en la práctica docente. Por el contrario, la observación de aula por parte de Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) es escasa: N=108 no tuvieron una visita del ATP; además, es la opción *formal* de DP con la repercusión más baja en el quehacer docente (N=110, 42.5%)⁶. Con la implementación del Sistema de Apoyo Técnico a la Escuela (SATE), se espera una participación más activa por parte de los ATPs en temas de asesoría personalizada a los docentes. Empero, existen limitaciones del contexto que deberán tomarse en cuenta; por ejemplo, en México 7% de las supervisiones escolares de nivel primaria (N=419) tienen más de 20 escuelas a su cargo cada una (INEE, 2015, p. 5). Las supervisiones escolares con menos cantidad de escuelas se encuentran en Tlaxcala con máximo 12 escuelas cada una y las que más escuelas tienen se encuentran en Veracruz, con 77 primarias cada una (ibid). La normativa vigente señala que el SATE deberá dar asesoría específica a por lo menos dos escuelas en un ciclo escolar, que se encuentren en situaciones de violencia escolar; problemas de operatividad; con altos grados de ausentismo y descerción; así como bajo aprovechamiento escolar (SEP, 2017b). La formación profesional de ATPs y supervisores para llevar a cabo esta encomienda es también una necesidad del sistema educativo que deberá ser cuidadosamente diseñada.

Finalmente, los docentes encuestados consideraron que entre las actividades *informales* de DP, las referentes a *autoaprendizaje, por ejemplo usando el internet* (N=299, 82.8%) son las más utilizadas y las de mayor repercusión positiva en su práctica. Aunque esto parezca contradictorio con los modos de provisión de DP preferidos por los docentes, es probable que la percepción de los maestros acerca de DP provisto a través de la Web sea positiva en tanto que se trate de un aprendizaje autodirigido. En otras palabras, las formas y contenidos de la actual oferta formativa a través de Internet podrían no ser completamente compatibles con la manera en que los docentes prefieren tener acceso a nueva información y en general, a aprender

⁶ Los porcentajes corresponden a la proporción de docentes que expresaron moderado/mucha repercusión de DP *formal* en su práctica.



ISSN: 2448 - 6574

haciendo uso de las TICs. La *investigación-acción* es decir, aquella que es llevada a cabo dentro de la escuela fue señalada como la que menos usan los docentes y también, la de menor repercusión en su práctica docente (N=165, 60.9%)⁷. Estos resultados eran previsibles ya que dichas formas de generar conocimiento no han sido consolidadas en anteriores programas de formación inicial docente (Valdez Martínez, 2017). Recientemente la asignatura de *Herramientas básicas para la investigación educativa* fue incluida en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, n.d.-a). Tanto el SATE como la oferta de DP convocada por la autoridad educativa resaltan la relevancia de la inclusión de proyectos de investigación que deberán llevar a cabo los docentes en sus centros escolares (SEP, 2017b, 2017a). Será interesante revisar el impacto de dichas políticas en el trabajo docente en los años siguientes.

Conclusiones

Este es un estudio en proceso; los resultados finales y las conclusiones correspondientes estarán disponibles durante el mes de noviembre de 2018 y serán dados a conocer en congresos y revistas académicas nacionales e internacionales.

Referencias

- Akiba, M., & Liang, G. (2016). Effects of Teacher Professional Learning Activities on Student Achievement Growth. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 99–110. <http://doi.org/10.1080/00220671.2014.924470>
- Backhoff, E., & Pérez-Morán, J. C. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013) Resultados de México*. México.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top. Analysis*. Retrieved from https://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Education_Intro_Standalone_Nov_26.pdf
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., ... Smith, M. (2005). Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. *Education*, 210. Retrieved from www.dfes.go.uk/research
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bubb, P., & Earley, S. (2008). Introduction: CPD Policy and Practice. In *Leading and managing continuing professional development* (2nd ed., pp. 1–14). London: Paul Chapman/ SAGE.
- Callahan, K., & Sadeghi, L. (2015). Teacher Perceptions of the Value of Teacher Evaluations: New Jersey's ACHIEVE NJ. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(1), 46–59. Retrieved from

⁷ Los porcentajes corresponden a la proporción de docentes que expresaron moderado/mucha repercusión de DP *informal* en su práctica.



ISSN: 2448 - 6574

- https://auth.lib.unc.edu/ezproxy_auth.php?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1060978&site=ehost-live&scope=site
- Chingos, M. M., & Peterson, P. E. (2011). It ' s easier to pick a good teacher than to train one : Familiar and new results on the correlates of teacher effectiveness. *Economics of Education Review*, 30, 449–465. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.010>
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). Teacher credentials and student achievement : Longitudinal analysis with student fixed effects. *Economics of Education Review*, 26, 673–682. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.10.002>
- Cortez, A. A., Thomas, S., Tikly, L., & Doyle, H. (2018). *Scan of International Approaches to Teacher Assessment* (No. 06). Bristol, UK. Retrieved from [http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/education/documents/Scan of International Approaches to Teacher Assessment.pdf](http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/education/documents/Scan%20of%20International%20Approaches%20to%20Teacher%20Assessment.pdf)
- Cowan, J. & Goldhaber, D. (2015). National Board Certification: Evidence from Washington State,. In *CEDR Working Paper*. Seattle, WA: University of Washington. Retrieved from [http://cedr.us/papers/working/CEDR WP 2015-3_NBPTS Cert.pdf](http://cedr.us/papers/working/CEDR%20WP%202015-3_NBPTS%20Cert.pdf)
- Creswell, J. W. (2003). Research design Qualitative quantitative and mixed methods approaches. *Research Design Qualitative Quantitative and Mixed Methods Approaches*, 3–26. <http://doi.org/10.3109/08941939.2012.723954>
- Croninger, R. G., Rice, J. K., Rathbun, A., & Nishio, M. (2007). Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement. *Economics of Education Review*, 26(3), 312–324. <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.05.008>
- Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Repositorio RED CDPD*.
- Damm Muñoz, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Repositorio RED CDPD*.
- Darling-Hammond, L. (2001). Teacher testing and the improvement of practice. *Teaching Education*, 12(1), 11–34. <http://doi.org/10.1080/10476210123029>
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1–11.
- DOF. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. Retrieved March 15, 2016, from http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- DOF. (2016). Criterios técnicos y de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en educación básica, 2015-2016. Diario Oficial de la Federación.
- Hallinger, P., Heck, R. H., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: An analysis of the evidence. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5–28. <http://doi.org/10.1007/s11092-013-9179-5>
- INEE. (2015). ¿La Organización De Las Escuelas Por Zonas Posibilita Su Atención Adecuada Y Oportuna? In *Panorama Educativo de México* (pp. 1–8). Mexico City. Retrieved from <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/resultados-de-investigacion/reportes-de-investigacion/4223>
- INEE. (2016a). *Encuesta de satisfacción de los docentes que participaron en la evaluación de desempeño*. Mexico.
- INEE. (2016b). *Replantea el INEE el modelo de evaluación del desempeño profesional docente para 2017*. Mexico, Mexico.
- Isoré, M. (2009). *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review* (No. 23). *Education Working Papers*.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(14), 14–26. <http://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Marzano, R. J. (2010). The anatomy of formative assessment. In *Formative Assessment & Standards-Based Grading*. Bloomington: Solution Tree.
- Marzano, R. J. (2012). The Two Purposes of Teacher Evaluation. *Educational Leadership*, 70(3), 14–19.
- Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2018 /Año 4, No. 4/ Septiembre de 2018 a Agosto de 2019.



ISSN: 2448 - 6574

Retrieved

from

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=83173912&site=ehost-live>

Nieto, D. M. de P. P. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*.

OECD. (2011). *Establishing a Framework for Evaluation and Teacher Incentives: Considerations for Mexico* (Vol. 1). OECD publishing. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264094406-en>

Papay, J. P. (2012). Refocusing the Debate: Assessing the Purposes and Tools of Teacher Evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123–141.

Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach*. The Netherlands: Swets & Zeitlinger. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

SEP. (n.d.-a). Plan de Estudios 2012: Malla Curricular de la Licenciatura en Educación Primaria. Retrieved April 25, 2018, from http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

SEP. (n.d.-b). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*.

SEP. (2016, March 7). Comunicado 84 . - Aurelio Nuño Mayer presenta Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior Presupuesto histórico para capacitación. Mexico City: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2017a). Convocatoria para Integrar Padrón de Instancias Formadoras con Oferta de Cursos y Diplomados en Línea para Personal Educativo de Educación Básica. Ciudad de Mexico: Secretaría de Educación Pública. Retrieved from http://basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201707/201707-3-RSC-9XqM4VmVdu-convocatoria_nacional_fc1.pdf

SEP. (2017b). *Lineamientos generales para la prestación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela en la Educación Básica (SATE)*.

Tapia, F. M., & Medrano, V. C. (2016). *Modelos de formación continua de maestros en servicio de educación primaria: criterios e indicadores para su evaluación*. Inee (Vol. primera ed). Mexico. Retrieved from <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/104/P3B104.pdf>

Thomas, S., Peng, W., & Triggs, P. (2017). Professional Learning Communities in Chinese Senior Secondary Schools. In J. Harris, A., Jones, M. & Huffman (Ed.), *Teachers Leading Educational Reform: The Power of Professional Learning Communities*. Abingdon UK: Routledge.

Valdez Martínez, J. P. (2017). Diferentes perspectivas curriculares de formación docente en México. In *Debates en Evaluación y Currículum/Congreso Internacional de Educación Currículum 2017* (pp. 219–229).