

Estándares para la educación básica

Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar

Standards for basic education. Experience of continuous improvement in basic level Mexican schools, based on curriculum, teacher performance and school management standards

*Centro de Estudios Educativos
Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa
Heurística Educativa*

RESUMEN

Trabajo que da cuenta de la colaboración de tres organizaciones dedicadas a la investigación educativa (CEE, SIEME, HE) en la formulación de estándares para la educación básica, como estrategia de mejora continua desde las escuelas del sistema educativo mexicano. En el ánimo de poner al aprendizaje en el centro de cada establecimiento educativo, se formularon estándares curriculares para poner de manifiesto los contenidos y desempeños esperados como fruto del proceso de aprendizaje y enseñanza, estándares de desempeño docente en el aula para explicitar las acciones críticas y recurrentes en esta profesión, y estándares de gestión escolar para afrontar los asuntos centrales en la configuración de los centros educativos. Así también reseña la experiencia de su validación y piloteo en tres fases de implementación y valoración de los actores del sistema educacional en una muestra de 600 escuelas de todas las modalidades del nivel básico en el país, con lo que demuestra la posibilidad de hacer operativo el concepto de calidad educativa, recientemente elevado al rango de derecho constitucional por el Estado mexicano.

Palabras clave: calidad educativa, mejora continua, estándares para la educación básica, estándares curriculares, desempeño docente, gestión escolar

ABSTRACT

Work that gives account of the collaboration of three organizations dedicated to educational research (CEE, SIEME, HE) in the formulation of standards for basic education, as a strategy of continuous improvement for the schools of the Mexican educational system. In the spirit of placing learning at the center of each educational institution, curricular standards were developed to highlight the contents and performances expected as a result of learning and teaching processes, as well as standards of teaching performance in the classroom in order to specify the critical and recurring actions in this profession, and school management standards to address the core issues in the configuration of schools. It also outlines the experience of validation and piloting in three phases of implementation and assessment of the system actors of the educational system in a sample of 600 schools of all types of basic education in the country, demonstrating the possibility of making operational the concept of educational quality, recently elevated to the rank of constitutional right by the Mexican State

Key words: educational quality, continuous improvement, standards for basic education curriculum standards, teacher performance, school management

INTRODUCCIÓN

El proceso de formulación y piloteo de los estándares de educación básica

Durante 2007, la Fundación Empresarios por la Educación Básica (ExEb) unió las voluntades de tres instituciones sociales con distintos actores, en una alianza estratégica que avanzara en la construcción de estándares educativos para el nivel básico del Sistema Educativo Nacional de México (SEN). Esta alianza público-privada-social ha sido, de suyo, valiosa y productiva.

En un primer momento, ExEb contactó al Centro de Estudios Educativos (CEE) para que hiciera una propuesta técnico-económica que atendiera la petición concreta de la elaboración de estándares. El CEE, a su vez, convocó, para esta primera fase del trabajo, a otras dos instituciones: Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), y Heurística Educativa (HE) con quienes habría de construirlos. El trabajo propuesto por las tres instituciones fue la explicitación de un modelo de mejora continua, basado en tres tipos de estándares: curriculares, de desempeño docente en el aula y de gestión escolar.

La formulación de estándares para la educación básica venía a procurar un modelo del cual carecía (y aún carece) el SEN, y coadyuvaba a responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es el rumbo del sistema educativo?, ¿cómo definir y verificar el nivel de la calidad de la educación básica en México?, ¿cómo saber si avanzamos?

Este trabajo tenía como propósitos, entre otros:

- Definir qué han de aprender los alumnos y qué han de enseñar los maestros durante su tránsito por este nivel.
- Poner a la escuela en el centro del sistema.
- Poner el aprendizaje de los alumnos y alumnas en el centro de la escuela y el aula.
- Clarificar las metas del sistema educativo.
- Facilitar la distribución de las responsabilidades.
- Alcanzar los consensos necesarios.
- Evaluar el avance logrado en el cumplimiento de los estándares establecidos.



Los estándares propuestos cumplían con las siguientes características, y se formularon como unidades de información que funcionen como referencia:

- de lo que los alumnos han de aprender;
- respecto a los cuales los docentes comparan su desempeño en el aula;
- del nivel de cumplimiento que puede alcanzar una escuela con respecto a buenas prácticas.

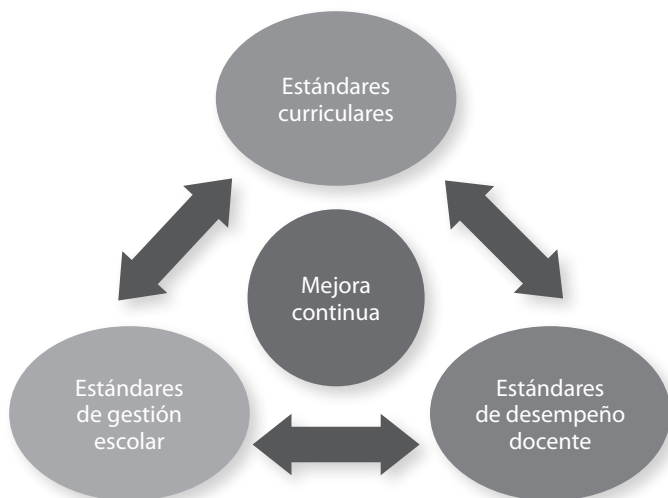
Para ser justos con los evaluados (alumnos, maestros, directivos, etc.), en todos los casos se considera el contexto y las condiciones de operación. Tampoco se pretende homogeneizar a los alumnos, a los docentes ni a las escuelas, sino lograr una plataforma equitativa de evaluación y mejora continua.

Con la intención de poner el aprendizaje en el centro de cada escuela, se formularon “estándares curriculares” sobre aquello que los alumnos habrían de aprender y los docentes de enseñar. Asimismo, con base en las acciones recurrentes y críticas de los docentes, a fin de procurar tales aprendizajes y de abrir la denominada “caja negra” de la educación, se construyeron “estándares de desempeño docente en el aula”. Por su parte, los “estándares de gestión escolar” atienden los asuntos centrales de la configuración de las escuelas como centros educativos.

Otra característica de este trabajo fue la conjunción de un modelo que no solo tenía estándares para cada ámbito, sino que propuso una interrelación entre ellos, de tal suerte que abarcaba una extensa parte de lo que sucede en las escuelas. Por eso, además de la especificidad de cada uno, se desarrolló un modelo de mejora continua calibrado de tal manera, que cada escuela pudiera emprenderlo. Ese modelo, entonces, es el que da sistematicidad al trabajo. Más adelante se presentará con detalle el modelo y cada uno de los tres tipos de estándares.



ESQUEMA 1. Componentes del modelo de mejora continua con base en Estándares para la educación básica



Fuente: CEE/SIEME/HE/UPN, 2009.

Las metodologías usadas por cada equipo fueron las más adecuadas para cada uno de ellos.

Los estándares curriculares de contenido y desempeño fueron formulados con base en: 1) el perfil de egreso de secundaria, 2) el currículo que estaría trabajándose desde la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) como parte de la Reforma Integral de esta última (RIEB), y 3) el conocimiento mexicano acerca de lo que los alumnos de educación básica, históricamente, han aprendido y de lo que no (esto último fue la forma de calibrar la dificultad de los estándares para lograr que fueran exigentes, pero accesibles). Con todo esto se logró definir no solo los estándares de contenido, sino también de desempeño, lo que permitió que sirvieran como información para el sistema (mediciones a gran escala) tanto como para las aulas (evaluación dinámica).

En los estándares de desempeño docente en el aula se procedió con un diseño metodológico que conjuntaba varios asuntos: 1) la configuración de la práctica docente mediante la observación de múltiples videgrabaciones de clases de maestros de

diferentes niveles, modalidades, asignaturas; 2) un modelo de explicitación del conocimiento que consiste en pasar del saber tácito al explícito, y del saber individual al colectivo; 3) la organización en categorías de las acciones recurrentes y críticas del quehacer docente en el aula.

En los estándares de gestión escolar se recorrieron varios caminos para llegar al producto: 1) se hizo una revisión de aquello en lo que se fijaban diferentes países en el tema de gestión escolar, fundaciones, sistema de evaluación de escuelas, con lo cual salieron los asuntos más recurrentes; 2) se hizo un trabajo en el que se extrajo qué hacen las escuelas donde sus alumnos rompen el determinismo social; 3) se revisaron los modelos de gestión que se habían trabajado en México, entre ellos el Programa Escuelas de Calidad (PEC). Con todo lo anterior surgió una primera propuesta.

Durante 2007 y 2008 se hizo una primera formulación de los tres tipos de estándares. Estos fueron sometidos a un doble trabajo: de legitimación y validación. El primero consistió en una consulta a diferentes actores interesados en educación, como universidades, organizaciones de la sociedad civil, fundaciones, instituciones educativas, entre otros, para que, con documentos en mano, manifestaran sus comentarios generales o particulares; igualmente se organizaron tres reuniones en la Ciudad de México para que expresaran sus dudas y explicar algunos asuntos por parte de los equipos de trabajo.¹ La validación consistió en un trabajo en escuelas de tres estados (uno del norte, uno del centro y otro del sur del país), en el cual se indagó tanto a directores y di-

¹ Se contó con la participación de personas como Adrián Aguirre Reyna, Judith Marcela Soto y Carolina Caballero, de FECHAC; Enrique Madero, Lucila Pineda, Adriana Dávila, Sandra Luna y Francisco de la Torre, de ExEb; Diana Ennis y Enrique García, de COPARMEX, D. F.; Jorge Lire, del SNTE; Esteban Moctezuma, de la Fundación Azteca; Emilia Montemano, de ENLACE (SEP); Laura Peredo, de Transformación Arte y Educación/La Vaca Independiente; Daniela Zezati, de Asesora Solana Consultores; Marlene Gras, de Mexicanos Primero; Enrique Quiroz, de Fundación Azteca, Francisco López, de Suma por la Educación; Orlando Camacho, de EXCELEDOC; Aurora Elizondo, de la UPN; Gabriela Schlemmer, de la Confederación Nacional de Escuelas Particulares; Salvador Garza, del ITESM *campus* Santa Fe; Leticia Castaño, del ITESM; Sergio Martínez, de la Dirección de Evaluación de Políticas de la SEP; Sixto Moya, del IESA-SNTE, así como Hugo Balbuena y Juan Manuel Martínez, de la SEB; e instituciones como Acude, Arte y Educación, A.C.; EDUCA, el Consejo Ciudadano de Participación, ICE, el Instituto Cultural de Derechos Humanos, Transparencia Mexicana; y, de la SEB, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y la Dirección General de Educación Indígena.



rectoras, como a docentes frente a grupo, alumnos y sus familiares (de escuelas primarias y secundarias de distintas modalidades) acerca de la claridad, la pertinencia y la relevancia de cada uno de los estándares. Con ambos procesos, las primeras versiones de los tres estándares sufrieron modificaciones desde su estructura hasta el fraseo de algunos de ellos para hacerlos más claros.

Para el tercer trimestre de 2008, se hizo entrega de la versión final de la formulación de estándares de educación básica. Posteriormente, se inició el piloteo de los mismos en escuelas públicas. Se trabajó con una selección de 608 escuelas (19 por entidad federativa, de las cuales 12 eran primarias y siete secundarias) que formaban parte de la RIEB, y estaban polarizadas por nivel de logro en ENLACE.

Para este trabajo se hizo una alianza estratégica con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la cual conjuntó cerca de 350 académicos de distintas unidades de la República. Estos académicos, previo trabajo de entendimiento y apropiación del modelo de estándares, fueron los encargados de visitar en tres ocasiones, durante dos años, a las escuelas seleccionadas.

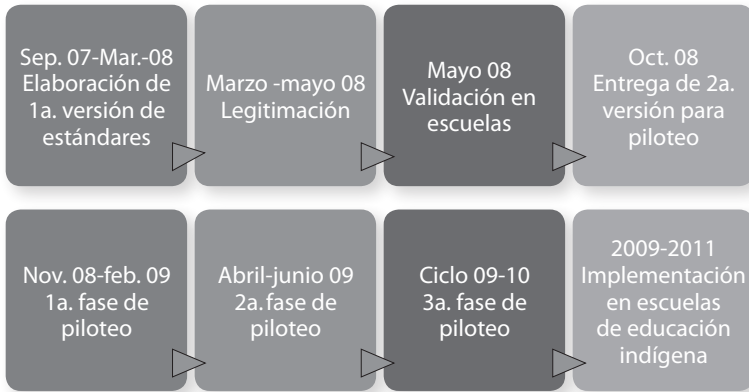
Por otra parte, y por solicitud de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se realizó una implementación del modelo de Estándares para la Educación Básica en 344 escuelas de educación indígena en diez entidades federativas, con la finalidad de desencadenar procesos de mejora continua desde la perspectiva de evaluación que caracteriza a este modelo: la gestión de los propios actores escolares, el incentivo moral que ello les representa y el trabajo colaborativo de los cuerpos docentes y directivos. El trabajo tuvo lugar gracias a la promoción del modelo que realizan los asesores técnico pedagógicos (ATP), cuya labor en la DGEI está configurada como la de Asesores Académicos en la Diversidad (AAD). El proyecto permitió la elaboración de herramientas para enriquecer la función de los AAD y cumplir un papel estratégico en la DGEI. Incluyó la capacitación de más de 100 AAD en tres fases de intervención y, al igual que en el primer piloteo del modelo en escuelas de educación básica, implicó la elaboración de cuadernillos para cada docente, la recepción de los ejercicios de autoevaluación, el procesamiento y el análisis de la información construida en las escuelas que fueron devueltos a



cada centro escolar, así como a los funcionarios del sistema educativo en el nivel federal.

En el esquema 2 se presenta una síntesis del desarrollo cronológico de los trabajos referidos hasta aquí.

ESQUEMA 2. Etapas del proyecto “Estándares para la educación básica”



Fuente: CEE/SIEME/HE/UPN, 2010a; CEE/SIEME/HE, 2010.

A lo largo de las tres fases del piloteo y las tres de implementación en escuelas de educación indígena, 934 colectivos escolares pusieron en práctica el Modelo de mejora continua basado en estándares –los detalles de este proceso se reportan más adelante–. Además de los informes de cada una de las etapas del proyecto, y los instrumentos para el piloteo del modelo, se produjeron cuatro documentos base: uno por cada componente, y otro que expresa la forma de articular la mejora educativa de manera continua con base en estándares. La Secretaría de Educación Pública (SEP) editó los documentos sobre estándares de desempeño docente en el aula y estándares de gestión escolar (CEE, 2010b; Heurística Educativa, 2010).

Los estándares curriculares, sin embargo, no fueron considerados por la SEP para la elaboración del “Acuerdo 592. Por el que se establece la articulación de la Educación Básica”, publicado en 2011 y, en su lugar se incluyeron, como referentes curriculares para la educación mexicana, unos estándares formulados por el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, también

por encargo de la SEB. Los estándares de desempeño docente y gestión escolar son mencionados en el Acuerdo referido, sin que su elaboración haya estado vinculada a los referentes londinenses que adoptó el SEM. Es decir, que el modelo de mejora continua que se había articulado y piloteado a lo largo de cinco años en escuelas de toda la República, tan exitosamente como se reporta más adelante, fue desmembrado.

De entonces a la fecha, algunas instituciones públicas y privadas han comenzado a incluir los estándares de desempeño docente en el aula en sus catálogos de formación a maestros, directivos y funcionarios, sin que el SEM los esté aprovechando, de manera estratégica, de acuerdo con su potencial para la evaluación y la mejora del quehacer de las y los maestros mexicanos.

Por su parte, los estándares de gestión escolar se incorporaron, con algunos cambios, al Modelo de gestión educativa estratégica del Programa Escuelas de Calidad. Hasta el momento, no fueron aprovechados como referente para la creación de un “Sistema Integral para la Gestión de la Educación Básica (SIGEB)” como el piloteado por la federación en 2012 (CEE, 2012).

EL MODELO DE MEJORA CONTINUA CON BASE EN ESTÁNDARES

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, el tema no era solo formular los estándares, sino diseñar un modelo de uso en las escuelas, de tal manera que fuera útil para ellas. Para iniciar, el modelo tendría la lógica de *mejora continua*, y para eso era importante que los actores escolares supieran que no estaban compitiendo contra nadie, que no había listas de escuelas ordenadas bajo algún criterio (por ejemplo, *ranking*), y que el referente de mejora estaba orientado a sí mismas. Segundo, el modelo implicaba cinco pasos, los cuales eran los mismos para cada tipo de estándar:

1. El conocimiento de los estándares y del modelo de mejora continua por parte de los miembros del colectivo escolar.

2. La construcción de *evidencias* respecto al saber y saber hacer de los alumnos; al saber decir y hacer de los docentes en el aula, y a los saberes y acciones de los diversos actores de la escuela.
3. Las evidencias son puestas en *situaciones de evaluación* que, según el caso, pueden ser verificaciones del aprendizaje de los alumnos por parte del maestro; auto, co y heteroevaluaciones de la práctica docente, o constataciones del nivel de desempeño de la gestión escolar.
4. Con la información construida mediante las evaluaciones, *planear procesos de mejora continua*, para lo curricular podría ser el enriquecimiento de las planeaciones de clase, la selección de material didáctico y la aplicación de métodos de evaluación dinámica; para el desempeño docente, trayectos de mejora con base en la identificación de fortalezas y debilidades en la práctica docente individual o colectiva, y para la gestión escolar, trayectos de mejora colegiados, que expliciten las metas y los recursos para alcanzarlas.
5. Los procesos de mejora reciben un *seguimiento y acompañamiento* que, en el aprendizaje de los alumnos, es provisto por los docentes y los familiares; en el desempeño docente, por el colectivo docente, los directores y los AAD, y en la gestión escolar, por los alumnos, docentes, directores, AAD y supervisores. Para lo anterior pueden aprovecharse los Consejos Técnicos Escolares.



Una operación crucial en el proceso de mejora continua con base en estándares es la devolución de los resultados de cada ciclo de evaluación a las escuelas. Para ello, se emplearon instrumentos tipo cuadernillos con los estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión escolar y su modelo de aplicación, antologías sobre estándares, *software* para la evaluación del desempeño docente y de gestión escolar, e informes para la retroalimentación a maestros y comunidades escolares. Además, se elaboraron informes estatales y globales de cada fase, para los funcionarios del SEN.²

² Los instrumentos producidos a lo largo del proyecto pueden consultarse en <http://cee.edu.mx/referentes/index.html>

Ahora bien, dado que cada estándar versa sobre asuntos distintos, fue importante mostrar cómo se aplicaba cada paso. A continuación presentamos un cuadro donde se hace explícita esta relación.

CUADRO 1. Pasos y estándares para la educación básica

<i>Pasos</i>	<i>Estándares</i>		
	<i>Curriculares</i>	<i>Desempeño docente</i>	<i>Gestión escolar</i>
Estándares	Lo que los alumnos han de saber y saber hacer.	Desempeño docente en el aula.	Desempeño escolar.
Evidencias	Manifestación de ese saber y saber hacer. Se acompaña de guía de aplicación de estándares y evaluación dinámica en el aula.	Lo que el docente sabe, dice y hace en el aula. Registro de aula (video, audio o registro de aula).	Lo que los actores escolares saben acerca de su escuela. Consulta a diferentes actores con base en indicadores de desempeño.
Situación de evaluación	Ejemplo de cómo el docente puede constatar el logro del estándar por parte de los alumnos.	Valoración de la práctica docente con base en estándares (auto, co y heteroevaluación).	Valoración del nivel de desempeño de la gestión escolar por actor y promedio.
Planeación de la mejora continua	Planeación de clase, selección de material didáctico, aplicación de evaluación dinámica.	Trayecto de mejora con base en fortalezas y debilidades (individuales y colectivas) detectadas en la práctica.	Trayecto de mejora colegiado, con base en las valoraciones y explicitando metas y recursos propios para lograrlo.
Seguimiento y acompañamiento	Docentes, director, padres de familia.	Docentes, directores, ADD, supervisores, Secretarías de Educación estatales y federales.	Alumnos, padres de familia, docentes, directores, ADD, supervisores, Secretarías de Educación estatales y federales.

Fuente: CEE/SIEME/HE, 2009.

Por otra parte, y desde el punto de vista de los usuarios de cada componente del modelo de mejora continua descrito:

- a) Los estándares curriculares son útiles para que los alumnos identifiquen los contenidos y los desempeños que pueden aprender y desarrollar; a sus familiares, a fin de conocer los aprendizajes que la escuela puede propiciar en los alumnos; a los docentes, directores, AAD y otras autoridades del sistema para clarificar, apoyar y dar seguimiento a lo que los alumnos deben aprender y los maestros enseñar.
- b) Por su parte, los estándares de desempeño docente aportan a los maestros criterios para reflexionar y dialogar con sus cole-



- gas, los directores, los AAD y los supervisores sobre su práctica áulica, y delinear procesos de mejora; a los AAD y supervisores, un instrumental para organizar sus labores de acompañamiento y apoyo a los docentes, a fin de mejorar la calidad de su trabajo; a los funcionarios de los sistemas estatales y federal, la explicitación de lo que hacen los docentes en el aula, y las maneras en que lo hacen para plantear estrategias de formación continua respecto a la práctica docente en el aula.
- c) Por último, los estándares de gestión escolar apoyan el compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje; para sus familiares, orientan la participación social en la escuela; para los docentes, facilitan la orientación del trabajo colegiado al perfeccionamiento pedagógico; para los directores, aportan elementos a fin de mejorar su quehacer como gestores de la escuela con el aprendizaje como asunto central y, con el apoyo de los AAD y supervisores, impulsar el funcionamiento del Consejo Técnico Escolar y los Consejos Escolares de Participación Social; a los sistemas estatales y federal, la descripción y la explicación de los mecanismos de gestión de las escuelas.



Algunos de los atributos que tienen en común los estándares o los referentes curriculares de desempeño docente en el aula y de gestión de escuelas es que son:

- *Claros*, de manera que los actores centrales de los procesos educativos en las escuelas conozcan a dónde se dirigen, qué metas han de conseguir, y de qué manera se les propone alcanzarlas;
- *Exigentes y a la vez asequibles* para todos los actores involucrados en cada tipo de estándar (alumnos, docentes, comunidades escolares), sin homogeneizar la operación de la educación básica, sino con pleno reconocimiento de la especificidad del trabajo de cada miembro y colectivo escolar en este subsistema.
- *Pertinentes para mejorar*, a partir de la construcción de evidencias del desempeño de alumnos, maestros y escuelas, con un énfasis en los procesos de aprendizaje individual y colectivo, más que en la mera medición de resultados.
- *Promotores de la reflexión colaborativa*, puesto que se pretende que sirvan como apoyo y medio de animación de conversa-

ciones reflexivas en las comunidades escolares, de manera que se impulse la colaboración realizada en climas de confianza, y orientada a la mejora continua.

EVALUACIÓN CON BASE EN ESTÁNDARES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

En este apartado se profundiza en la explicación del modelo de evaluación que se propone, mediante cada uno de los tipos de estándares del modelo.

Componente de estándares curriculares

Los estándares curriculares consideran los niveles que integran la educación básica, en el entendido de que el perfil de egreso no se restringe a los conocimientos, habilidades y actitudes que se promueven en el tercer grado de secundaria, sino que se alcanza con elementos que el educando adquiere desde el preescolar. De ahí la importancia de establecer escalas de desempeño que permitan monitorear el avance en los niveles de logro.

Considerando lo anterior, para la elaboración de los estándares curriculares (de contenido y desempeño) se tomaron en cuenta, principalmente, los siguientes aspectos:³

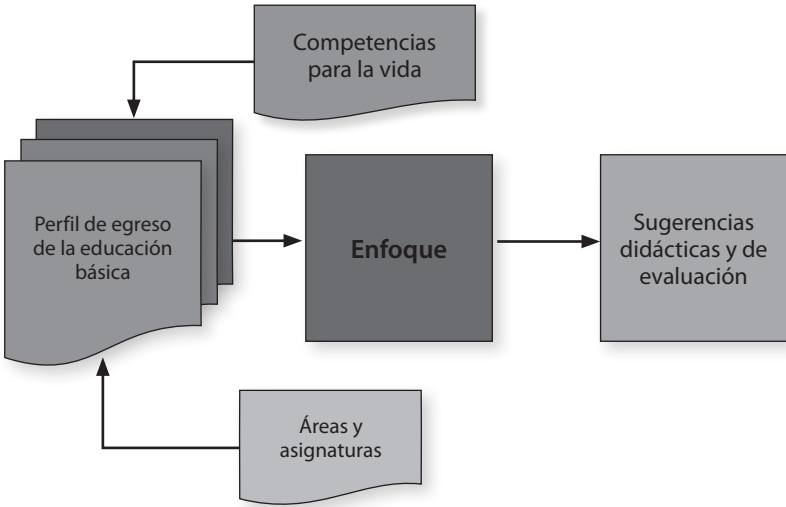
- Perfil de egreso.
- Competencias para la vida.
- Plan de estudios.
- Enfoques didácticos de las distintas asignaturas.

El punto de partida fue el perfil de egreso de educación básica. De él se desprendieron las competencias para la vida que se busca desarrollar en los educandos. Fundamenta el mapa curricular, esto es, el conjunto de asignaturas o áreas a impartir y la dosificación de los contenidos.

³ Para establecer los niveles de exigencia de los estándares se analizaron los resultados de las evaluaciones de Estándares de lectura y matemáticas aplicados en nuestro país, de 2000 a 2004; también los de PISA y TIMSS.



ESQUEMA 3. Perfil de egreso



Fuente: SIEME, 2009.



Por ejemplo, para la elaboración de los estándares se tomaron en cuenta afirmaciones como las siguientes:

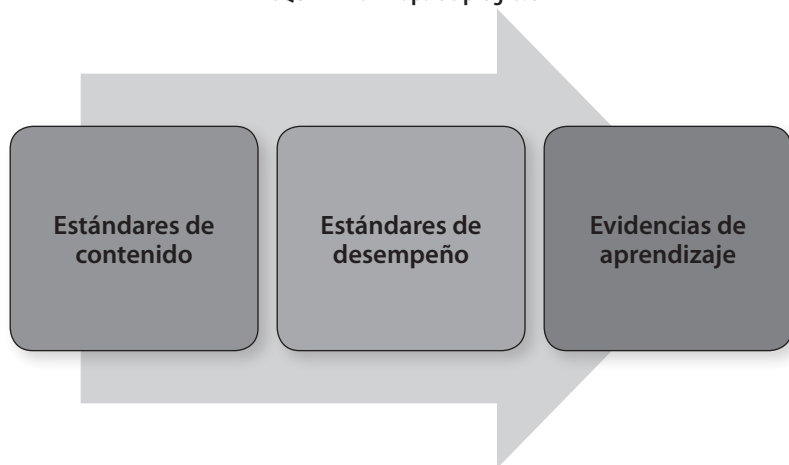
... es necesaria una educación básica que contribuya al desarrollo de competencias amplias para mejorar la manera de vivir y convivir en una sociedad cada vez más compleja. Esto exige considerar el papel de la adquisición de los saberes socialmente construidos, la movilización de saberes culturales y la capacidad de aprender permanentemente para hacer frente a la creciente producción de conocimiento y aprovecharlo en la vida cotidiana (SEP, 2006).

Si lo que se requiere es fomentar la capacidad de aprender, de construir el saber socialmente, los estándares curriculares deben establecer desempeños acordes con ese propósito.

En este sentido, las competencias para la vida se concibieron como una guía reguladora de los aprendizajes, puesto que se orientan directamente con los enfoques didácticos de las áreas y asignaturas que constituyen los planes de estudio.

En síntesis, la propuesta de estándares curriculares fue fruto de la identificación de conocimientos, habilidades y actitudes presentes en los programas de estudio, los cuales, mediante la aplicación de los enfoques didácticos pertinentes, permiten desarrollar en los educandos las competencias para la vida.

ESQUEMA 4. Mapa de progreso



Fuente: SIEME, 2009.

Para cada estándar de contenido, se elaboraron estándares de desempeño que, a manera de “mapa de progreso”, establecen un camino y, a la vez, una escala a los primeros. A cada nivel de la escala de desempeño se asoció una evidencia de aprendizaje, esto es: ¿qué se aceptaría como evidencia del logro del estándar? Lo anterior resulta fundamental para los procesos de evaluación que es necesario impulsar en todos los niveles. Con el establecimiento claro de las evidencias de aprendizajes se pueden evitar valoraciones inequitativas o arbitrarias del logro educativo.

Por ejemplo, uno de los propósitos establecidos en el programa de matemáticas es que los educandos, al concluir la educación básica: “Identifiquen y evalúen experimentos aleatorios con base en la medida de la probabilidad”. Ante este propósito cabe preguntarse, ¿cómo podemos saber que un educando “evalúa experi-

mentos aleatorios”? En otros términos: ¿qué vamos a aceptar como evidencia de que un alumno alcanzó el propósito establecido?

A continuación presentamos un ejemplo de estándar de desempeño de matemáticas, correspondiente al tercer ciclo de primaria.

CUADRO 2. Estándar de desempeño de matemáticas

<i>Estándar: Organizar información y elaborar gráficas para comprender implicaciones y sacar conclusiones</i>			
<i>Conocimientos, habilidades y destrezas</i>	<i>Niveles</i>	<i>Gestión curricular</i>	<i>Evidencias de aprendizaje</i>
Escala de desempeño	IV	Recopile, organice, analice y presente información en tablas y gráficas de barras y pastel para deducir conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar encuestas, aplicar y organizar los datos obtenidos. – Elaborar las gráficas correspondientes a los datos obtenidos. – Explicar los resultados obtenidos.
	III	Analice las tendencias en gráficas: obtenga promedios.	<ul style="list-style-type: none"> – Obtener el promedio en situaciones escolares.
	II	Analice las tendencias en gráficas: identifique la moda y la mediana.	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizar la modas y la mediana para interpretar situaciones cotidianas.
	I	Interprete y saque conclusiones de la información que se le presenta en tablas y gráficas en su vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> – Interpretar gráficas de sus libros de geografía, ciencias naturales, revistas y periódicos. – Interpretar información de la tabla en la gráfica y viceversa. – Sacar conclusiones a partir de la información que se le presenta en gráficas y tablas.

Fuente: SIEME, 2009.

Como se observa, se enuncia el estándar de contenido, y posteriormente el estándar de desempeño presentado en términos de escala; a cada nivel de la escala corresponden las evidencias de aprendizaje, lo que se aceptará como prueba de que se logra el desempeño esperado.

Estándares de desempeño docente en el aula

Los estándares de desempeño docente en el aula parten de una comprensión de la evaluación como un proceso en el cual se obtiene información, se forman juicios y se toman decisiones

encaminadas a mejorar aquello que se evalúa, en este caso, el desempeño docente en el aula (CEE/SIEME/HE, 2008a, 2008b; Casanova, 1999; Tenbrick, 1981). A continuación se explica el “para qué”, el “qué”, el “quién”, el “con qué”, el “cómo” y el “cuándo” del proceso de valoración aquí planteado.

Para qué evaluar

Los objetivos del proceso de evaluación propuesto son:

- Reflexionar en torno al desempeño docente (propio y de otros).
- Evaluar e identificar fortalezas y debilidades en torno a los referentes.
- Saber si hay un progreso en el desarrollo profesional.
- Compartir significados, abrir el diálogo y el debate educativo.
- Reconocer el desempeño de los demás y el propio como una fuente de aprendizaje, crecimiento, retroalimentación y enriquecimiento.
- Empezar un proceso de mejora continua de la práctica docente.
- Identificar y organizar las necesidades de formación docente (adicionales de los conocimientos disciplinares) personales y colectivas.

Qué evaluar

El desempeño docente en el aula se evalúa con el apoyo de cinco categorías, en las que se agrupan los referentes o los rasgos constitutivos de la práctica en el aula: planeación, gestión del ambiente en el aula, gestión curricular, gestión didáctica y evaluación.

Las categorías presentadas se entienden como: a) *planeación*: preparación previa que hace el docente del qué, cómo y para qué de la clase, con el objetivo de propiciar el aprendizaje de los alumnos (selección de contenidos, propósitos, estrategias, mecanismos de evaluación); b) *gestión del ambiente de clase*: construcción de un clima propicio para el aprendizaje (relación maestro-alumno y alumno-alumno, así como manejo de grupo); c) *gestión curricular*: conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes



que integran los contenidos de las asignaturas (conocimiento de los contenidos de las asignaturas, capacidad de relacionarlos tanto entre las asignaturas, como con situaciones cotidianas y del contexto de los alumnos); d) *gestión didáctica*: conocimiento y puesta en práctica del conjunto de saberes (conocimientos) y acciones metodológicas (uso de métodos y estrategias) orientadas a promover procesos de aprendizaje en los alumnos (presentación de los propósitos y contenidos de clase, atención diferenciada hacia los alumnos, organización del grupo, uso de recursos didácticos, uso del tiempo y tipo de estrategias didácticas); e) *evaluación*: acciones que realizan docentes y alumnos con el fin de expresar valoraciones, mediante la sistematización de evidencias pertinentes sobre los procesos y los resultados del aprendizaje de los alumnos (promoción de procesos de autoevaluación y evaluación entre los alumnos, así como valoración del desempeño de los alumnos).

Quiénes evalúan

Se realiza un proceso voluntario de autoevaluación que se complementa con la coevaluación y la heteroevaluación. Como los protagonistas del proceso son los docentes frente a grupo, ellos son los autoevaluadores y coevaluadores. Los directores, supervisores, AAD y tomadores de decisiones en políticas educativas fungen como heteroevaluadores.

Se entiende por: a) *autoevaluación*, la valoración que hace un docente sobre su práctica; se trata de una reflexión crítica sobre la propia acción para reorientarla o mejorarla; b) *coevaluación* es la valoración que otros maestros hacen sobre la práctica de un docente en particular, y c) *heteroevaluación* es la valoración que hace el director u otros actores educativos que proporcionan apoyos diversos a las escuelas, como el AAD o el supervisor escolar, sobre la práctica de un docente.

Se pretende que cada momento de la evaluación cumpla objetivos específicos dentro del marco de un proceso integral en el cual se contempla la mirada propia, la observación de un par y la apreciación de un observador externo. El proceso inicia con un momento de reflexión individual; continúa con una reflexión colectiva en un ambiente de confianza en el que se dialoga y se com-



parten experiencias, así como con la identificación de fortalezas y debilidades tanto individuales como comunes, y concluye con la construcción de las condiciones necesarias para reiniciar el proceso, en la promoción de una “espiral” de mejora continua.

Con qué se evalúa

El instrumento “Estándares de desempeño docente en el aula. Cuadernillo 1” (CEE, 2010a) contiene los parámetros para la observación del desempeño docente en el aula, y con base en él se realiza la valoración. En el cuadro que sigue se presenta un mapa de los ámbitos y las variables contenidos en el instrumento.

CUADRO 3. Estándares de desempeño docente en el aula

<i>Categorías</i>	<i>I. Planeación</i>	<i>II. Gestión del ambiente de la clase</i>	<i>III. Gestión curricular</i>	<i>IV. Gestión didáctica</i>	<i>V. Evaluación</i>
Referentes	1. Selección de contenidos	1. Relaciones interpersonales	1. Conocimiento de la asignatura	1. Presentación curricular	1. Autovaloración
	2. Selección del propósito	2. Manejo de grupo	2. Relaciones entre asignaturas	2. Atención diferenciada	2. Valoración entre alumnos
	3. Diseño de estrategias didácticas		3. Conexión asignaturas contextos	3. Organización del grupo	3. Valoración del docente a los alumnos
	4. Selección de mecanismos de evaluación			4. Relación de aprendizaje alumno-alumno	4. Retroalimentación de saberes
				5. Recursos didácticos	
				6. Recursos espaciales	
				7. Manejo del tiempo	
				8. Indicaciones	
				9. Explicaciones	
				10. Preguntas	
				11. Actividades dirigidas	
				12. Actividades no dirigidas	

Fuente: CEE, 2010b.

Componente de gestión escolar

Los estándares para la gestión de escuelas de educación básica representan los parámetros del quehacer educativo a escala escolar. Se establecen como guías sobre cómo y para qué se organiza la escuela a fin de constituirse en plataforma del aprendizaje de los alumnos y pretenden ser orientadores en las comunidades escolares tanto en procesos de autoevaluación como en referentes para identificar grados en los procesos de mejora académica.

Para las escuelas de educación básica se han identificado cinco ámbitos relevantes para impulsar la mejora:

- La dirección escolar.
- El desempeño colectivo del equipo docente.
- La gestión del aprendizaje.
- El funcionamiento de los órganos oficiales de apoyo.
- La participación de los padres de familia.

Considerando estos ámbitos se han identificado 17 estándares relativos a la gestión de las escuelas.



CUADRO 4. Calidad de la gestión escolar

	<i>A. Dirección escolar</i>	<i>B. Desempeño colectivo del equipo docente</i>	<i>C. La gestión del aprendizaje</i>	<i>D. Los órganos oficiales de apoyo a la escuela</i>	<i>E. Participación social</i>
Condiciones de operación de la escuela	I. Liderazgo efectivo	IX. Fomento al perfeccionamiento pedagógico.	XI. Centralidad del aprendizaje	XIV. Funcionamiento efectivo del Consejo Técnico Escolar	XVI. Participación de los padres en la escuela
	II. Clima de confianza	X. Planeación pedagógica compartida	XII. Compromiso de aprender	XV. Funcionamiento efectivo del Consejo Escolar de Participación Social	XVII. Apoyo al aprendizaje en el hogar
	III. Compromiso de enseñar		XIII. Equidad en las oportunidades de aprendizaje		
	IV. Decisiones compartidas				
	V. Planeación institucional				
	VI. Autoevaluación				
	VII. Comunicación del desempeño				
	VIII. Redes escolares				

Fuente: Heurística Educativa, 2010.

En el trabajo de campo se encontró la necesidad de ajustar los procedimientos de valoración de la gestión escolar para escuelas de educación indígena. Su aplicación, en estos casos, se realizó en colectivo, dada la mayor pertinencia sociocultural de esta manera de proceder. Además, se añadió el referente “Apoyo y participación de los alumnos en la escuela y la comunidad”, por la relevancia de esta expresión de la participación social en estas escuelas. Esta propuesta fue aceptada por los colectivos escolares en los que se piloteó, como se reporta más adelante. Además, en la valoración del esfuerzo de la comunidad escolar por alcanzar los objetivos de aprendizaje de sus alumnos debe considerarse el estado de las condiciones operativas de la escuela. Las comunidades escolares no pueden asumir la responsabilidad absoluta de los niveles de logro de sus alumnos. El Estado y la comunidad deben propiciar condiciones adecuadas que se traduzcan en ambientes sociales protectores de los valores de la escuela y sus miembros, instalaciones seguras y académicamente apropiadas, así como recursos y materiales que mejoren las condiciones de enseñanza. Para ello se requieren políticas, programas y procesos sociales y culturales que se orienten al apoyo de las escuelas y sus colectivos.

LA ARTICULACIÓN DE ESTÁNDARES COMO BASE DE UN PROCESO DE MEJORA ESCOLAR

Un modelo de mejora continua con base en referentes respecto a los ámbitos clave del quehacer escolar (el aprendizaje de los alumnos, el desempeño docente y la gestión institucional) constituye una red que favorece la acción de la escuela para enfrentar las condiciones que requieren atención y mejoría. El conocimiento de los referentes formales, recolección de evidencias al respecto en situaciones de evaluación acordadas, la planeación de la mejora continua a partir de la reflexión y la colaboración que emergen de la evaluación realizada, así como el seguimiento y el acompañamiento a los trayectos de mejora que se emprenden, son acciones que han contribuido a enriquecer organizativamente a las escuelas. Las relaciones entre los diferentes ámbitos de evaluación con base en estándares son elementos particularmente significativos

en la trama de este proceso de fortalecimiento escolar (CEE/HE/SIEME/UPN, 2010a).

Por ejemplo, el cumplimiento de los estándares de contenido referidos al ámbito curricular, en cualquiera de sus áreas, requiere un ambiente de trabajo en el aula adecuado para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Esta relación se establece a partir del estándar de desempeño docente referido a las relaciones interpersonales de los alumnos, dentro de la dimensión “gestión del ambiente de clase” y este, a su vez, con aquel otro denominado “clima de confianza”, de gestión institucional.

Otro ejemplo del tipo de relación entre los diversos ámbitos del quehacer escolar es el que se constituye entre el estándar de gestión escolar referido a la “planeación pedagógica compartida”, que pueden llevar a cabo los profesores en las escuelas, ilustrado en el esquema 5.

Esquema 5. Articulación de la “gestión pedagógica compartida” (estándares de gestión escolar), los estándares de desempeño docente en el aula y los estándares curriculares



<i>Estándar de gestión Institucional</i>		<i>Estándares de desempeño docente</i>		<i>Estándares de desempeño curricular</i>
<p><i>Planeación pedagógica compartida</i> En la escuela, los profesores revisan constantemente, ante sus compañeros, su propia planeación. Lo hacen como una puesta en común, que indica la disponibilidad del maestro con el objeto de intercambiar observaciones y comentarios sobre ello. Así, existen como resultados conversaciones que alimentan a la totalidad de los maestros que participan, quienes se sienten más estimulados hacia su propio trabajo. En este ambiente, los maestros reciben y ofrecen retroalimentaciones sobre sus propias prácticas, descubriendo sus aciertos o posibles fallas, que ante los demás podrán verse como parte del desempeño de cualquier docente.</p>		<p><i>Planeación de la clase</i> Selección de contenidos, propósitos y mecanismos de evaluación. Diseño de estrategias didácticas.</p> <hr/> <p><i>Gestión del ambiente del grupo</i> Relaciones interpersonales y manejo de grupo.</p> <hr/> <p><i>Gestión curricular</i> Conocimiento de la asignatura. Relaciones entre asignaturas. Conexión asignaturas-contextos.</p> <hr/> <p><i>Gestión didáctica</i> Presentación curricular. Atención diferenciada. Organización del grupo. Relación de aprendizaje alumno-alumno.</p>		<p><i>Alto nivel de desempeño del alumno en cada área curricular</i> Mediante la adquisición de habilidades, destrezas, competencias, conocimientos, valores, actitud crítica, razonamiento y argumentación. Desarrollo de una comunicación eficaz. Incorporación social exitosa.</p>

<i>Estándar de gestión Institucional</i>		<i>Estándares de desempeño docente</i>	<i>Estándares de desempeño curricular</i>
<p>También salen a la luz innovaciones que un profesor en lo individual pueda compartir, como por ejemplo algunas modalidades diferentes de planear, el empleo original de recursos didácticos, o bien la forma en que cada profesor revisa y evalúa su propia planeación. Por otro lado, los profesores se dan cuenta de la forma en que la planeación de cada quien está atendiendo a todos los alumnos y los mecanismos para lograrlo.</p>		<p>Recursos didácticos. Recursos espaciales. Manejo del tiempo. Indicaciones. Explicaciones. Preguntas. Actividades dirigidas. Actividades no dirigidas. <i>Evaluación</i> Autovaloración. Valoración entre alumnos. Valoración del docente a los alumnos. Retroalimentación de saberes.</p>	

Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010a.

Como lo expone este estándar de gestión institucional, los profesores analizan, reflexionan y consideran, de manera colectiva, el conocimiento y las experiencias de todos, como un elemento para nutrir sus propias prácticas. Comparten sus saberes y prácticas sobre el manejo del ambiente de clase, el currículo, las estrategias didácticas, los recursos de enseñanza, etc. Tanto las experiencias que a alguno de los profesores le han aportado resultados exitosos como las que han desencadenado procesos inadecuados se brindan como innovaciones que pueden ser fuente de aprendizaje para sus colegas. Con lo anterior queda explícita la relación entre las dimensiones que agrupan los estándares de desempeño docente, y el estándar de “planeación pedagógica compartida”.

Ahora bien, el colegio de profesores puede, también, conversar respecto a los contenidos, propósitos y mecanismos de planeación de clase, o de evaluación de los aprendizajes de los alumnos, y construir juntos un conjunto de estrategias que pueden mantener en una especie de “menú” colectivo, para apoyarse mutuamente. Lo anterior les permite conocer más sobre los contenidos curriculares y desempeños que se espera que los alumnos alcancen, lo que ayuda a establecer una relación entre la “planeación pedagógica compartida”, el desempeño docente en sus dimensiones de



planeación y evaluación, así como los estándares curriculares de contenido y desempeño.

Como síntesis del doble vínculo anterior, puede expresarse la hipótesis:

Se piensa que si los profesores realizan, en un nivel alto de desempeño, la “planeación pedagógica compartida”, tendrán más posibilidades de enriquecer su práctica pedagógica y mejorar su enseñanza hasta alcanzar el nivel que los estándares del ámbito docente indican como de alto desempeño y que su quehacer, por lo tanto, tendrá un impacto favorable en el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de los alumnos en los campos curriculares en los cuales se realice este proceso (CEE/HE/SIEME/UPN, 2010a: 26).

RESULTADOS DEL PILOTEO DEL MODELO

Como se mencionó en el primer apartado, el modelo de mejora continua con base en Estándares para la educación básica comenzó a pilotarse en 608 escuelas de diversas modalidades,⁴ en todo el país, a partir del ciclo escolar 2008-2009.⁵ En el ciclo escolar siguiente se puso en marcha la primera implementación del proyecto AAD en educación indígena, como promotor de la evaluación con estándares, que arrancó con 214 escuelas atendidas por 59 asesores.⁶

Si se consideran los dos momentos de puesta en marcha del modelo, se cuentan hasta 934 escuelas que, a partir del ciclo escolar 2008-2009 y hasta el 2011-2012, se encaminaron a la mejora continua mediante el uso de estándares curriculares, de desempeño docente, y de gestión escolar.



⁴La muestra se integró con 19 escuelas en cada una de las 32 entidades del país. Se contaba con 15 primarias y cuatro secundarias de las siguientes modalidades: primaria indígena, primaria rural, primaria urbana, secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria.

⁵Las tres fases del piloteo transcurrieron entre noviembre de 2008 y junio de 2010.

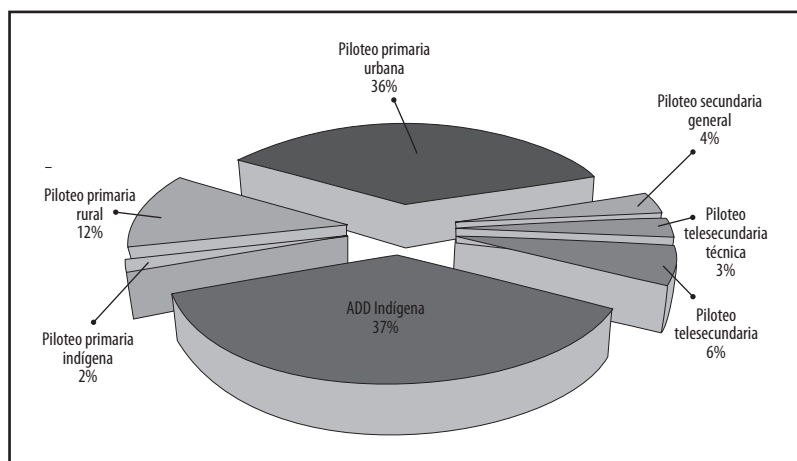
⁶Las tres fases del modelo con AAD en educación indígena transcurrieron entre octubre de 2009 y abril de 2012.

CUADRO 5. Número de escuelas que han usado el modelo de estándares

<i>Proyecto</i>		<i>1ª fase</i>	<i>2ª fase</i>	<i>3ª fase</i>	<i>Total general</i>
Piloteo	Primaria indígena	15	12	15	18
	Primaria rural	101	85	93	113
	Primaria urbana	281	230	241	340
	Secundaria general	28	25	22	32
	Secundaria técnica	27	21	19	30
	Telesecundaria	53	46	39	57
AAD Indígena		214	106	191	344
<i>Total general</i>		<i>719</i>	<i>525</i>	<i>620</i>	<i>934</i>

Fuente: CEE, 2013.

GRÁFICA 1. Escuelas participantes en la evaluación



Componente curricular

El piloteo de estándares curriculares consistió en la aplicación de instrumentos para validar la relevancia, la pertinencia y la claridad de los referentes. Para ello, se elaboraron instrumentos y cuadernos a fin de que los docentes de educación básica apreciaran los estándares, que se organizaron en cuatro niveles de desempeño: primer ciclo (1º-2º de primaria), segundo ciclo (2º-3º),

tercer ciclo (5°-6°) y cuarto ciclo (secundaria). Se fijaron los indicadores:

- *No relevante*, con un máximo de 24% para la valoración de cada referente por parte del conjunto de docentes. En caso de que el porcentaje fijado fuera rebasado, el estándar del ciclo educativo sería eliminado.
- *No pertinente*, con un máximo de 20%. En caso de que el porcentaje fuera rebasado, pero los estándares en cuestión tuvieran un elevado porcentaje de aceptación en cuanto a su relevancia, entonces se modificaría el nivel del estándar.
- *No claro*, con un máximo de 30%. En caso de que el porcentaje se rebasara, el estándar sería modificado (SIEME, 2009).

En el cuadro siguiente se presenta, de manera ilustrativa, la relación de instrumentos aplicados en la primera fase del piloteo para las distintas asignaturas y ciclos valorados en ella.

CUADRO 6. Instrumentos aplicados

<i>Primaria</i>								
Cn_3C	Esp_1C	Esp_3C	F cye	H y g_1c	H y g_3c	Mat_1c	Mat_3c	Total
130	131	116	352	118	111	121	123	1 202

<i>Secundaria</i>					
Cn	Español	F cye	Historia y Geografía	Matemáticas	Total
155	147	137	137	152	728

Fuente: SIEME, 2009.

En continuidad con el ejemplo anterior, a continuación se presentan los resultados de los ciclos del nivel primaria piloteados en la segunda fase.

CUADRO 7. Resultado de la validación

<i>Asignatura</i>	<i>Ciclo</i>	<i>Resultados de la validación</i>
Español	Primer ciclo	• Todos los niveles fueron considerados relevantes, pertinentes y claros.

<i>Asignatura</i>	<i>Ciclo</i>	<i>Resultados de la validación</i>
Español	Tercer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los niveles fueron considerados relevantes, pertinentes y claros.
Matemáticas	Primer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los niveles fueron considerados relevantes y pertinentes. • Tres de los niveles de desempeño no fueron considerados suficientemente claros, por lo que se modificaron después de la validación:
Matemáticas	Tercer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Solo un nivel de desempeño fue eliminado, por ser considerado no relevante. • Todos los niveles fueron considerados claros y pertinentes.
Historia y geografía	Primer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Solo un nivel de desempeño fue eliminado por ser considerado no relevante por más de 25% de los docentes encuestados. • Solo un nivel de desempeño fue eliminado, por ser considerado no pertinente por más de 20% de los docentes encuestados. • Todos los niveles fueron considerados claros.
Historia y geografía	Tercer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Solo seis niveles de desempeño fueron considerados no relevantes y, por lo tanto, eliminados luego de la validación. • Solo dos niveles de desempeño fueron modificados, ya que fueron considerados no pertinentes. • Solo cuatro niveles de desempeño fueron considerados no claros y, por lo tanto, modificados después de la validación.
Ciencias Naturales	Tercer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> • Solo cuatro niveles de desempeño fueron eliminados, en tanto fueron considerados no relevantes. • Todos los niveles fueron considerados pertinentes. • Solo dos niveles de desempeño fueron considerados no claros, por lo que se modificaron después de la validación.

Fuente: SIEME, 2009.

Componente de desempeño docente en el aula

Los estándares de desempeño docente han sido usados tanto en contextos rurales como urbanos; sin embargo, en los primeros, la participación ha sido más fuerte. Esto obedece a la presencia intencionada de los estándares en esas escuelas mediante proyectos específicos, como el citado de AAD indígena. Así, se tiene que 57% de las escuelas que han evaluado a sus docentes se ubican en el campo y 43% en zona urbana; 39% de las escuelas que han empleado los estándares de desempeño docente han sido escuelas primarias indígenas, 36% primarias urbanas y 12% rurales; las escuelas del nivel secundaria ascienden a 13%, y la frecuencia observada es que la presencia de los estándares es más alta en las telesecundarias que en las otras modalidades de escuela.

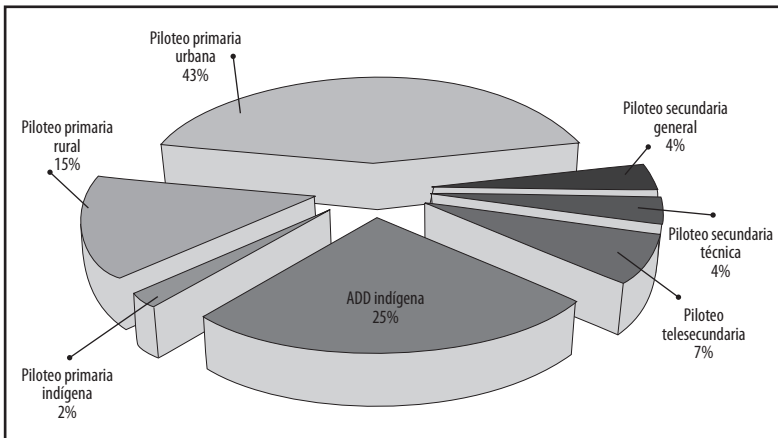


CUADRO 8. Actores participantes en la evaluación con estándares de desempeño docente en el aula

<i>Proyecto</i>		<i>1ª fase</i>	<i>2ª fase</i>	<i>3ª fase</i>	<i>Total general</i>
Piloteo	Primaria indígena	44	35	43	122
	Primaria rural	369	263	266	898
	Primaria urbana	1 154	754	704	2 612
	Secundaria general	100	85	59	244
	Secundaria técnica	121	70	56	247
	Telesecundaria	170	146	104	420
ADD indígena		607	328	540	1475
Total general		2 565	1 681	1 772	6 018

Fuente: CEE, 2013.

GRÁFICA 2. Procedencia de los actores participantes en la evaluación mediante estándares de desempeño docente en el aula



Fuente: CEE, 2013.

De acuerdo con el número de escuelas, es más fuerte la presencia de los estándares en los contextos rurales. Sin embargo, dado que allí la densidad de población docente es más baja que en las ciudades por la existencia de escuelas multigrado, se observa que la procedencia de los actores evaluadores es proporcionalmente distinta de la que se reporta en cuanto al número de escuelas.



En este caso, 51% de los actores provienen de entorno urbano: 43% de primarias urbanas, 4% de secundaria general y 4% de secundaria técnica; mientras que 49% son de ámbito rural: 27% de primarias indígenas, 15% de escuelas rurales no indígenas, y 7% de telesecundarias.

Lo anterior implicó que 6 018 actores escolares, entre docentes, directivos, AAD y supervisores se involucraran en los procesos de evaluación desempeñando roles de autoevaluados, coevaluadores y heteroevaluadores.

Valoraciones globales

CUADRO 9. Valoraciones globales por proyecto y modalidad de escuela

Proyecto		1ª fase	2ª fase	3ª fase	Valoración global
Piloteo	Primaria indígena	8.0	7.8	8.3	8.0
	Primaria rural	8.5	9.0	8.8	8.8
	Primaria urbana	8.8	8.8	8.8	8.8
	Secundaria general	8.5	8.8	8.8	8.8
	Secundaria técnica	8.5	8.8	8.5	8.5
	Telesecundaria	8.3	8.5	8.8	8.5
	Total piloteo	8.5	8.8	8.7	8.7
AAD indígena		7.4	7.6	7.9	7.6
Valoración global		8.3	8.5	8.3	8.5

Fuente: CEE, 2013.

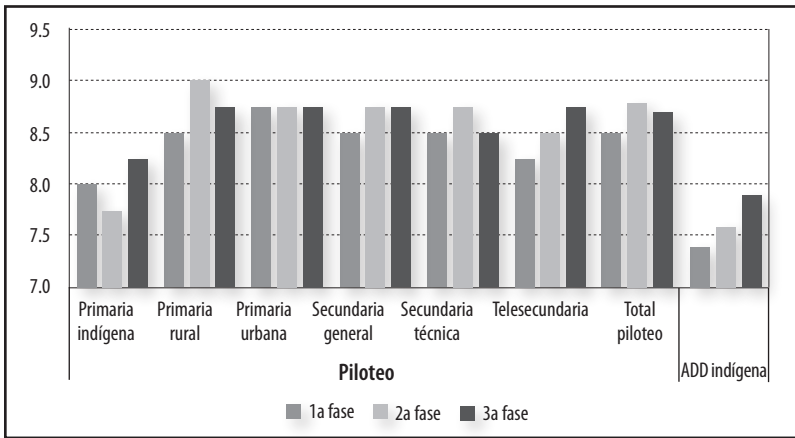
En una escala de 2.5 a 10, la valoración global promedio de los docentes ascendió a 8.5, siendo que diez es el cumplimiento del estándar; se observa que para los evaluadores existen elementos que han de mejorarse, a fin de que las prácticas alcancen el estándar definido.

En cuanto a la dinámica de las valoraciones, se observa que los docentes de las escuelas participantes en AAD indígena, de telesecundaria en piloteo, y de secundaria general en piloteo, muestran valoraciones que son más elevadas con cada aplicación; mientras que primaria rural y secundaria técnica en el piloteo

despegan en la segunda fase y retornan a menores valoraciones en la tercera.

La primaria urbana, de por sí ya con valores muy elevados, permanece en la misma puntuación en las tres fases. Es importante hacer notar que cuatro de las seis modalidades se estabilizan en la misma valoración en la tercer fase.

GRÁFICA 3. Valoraciones por modalidad en cada fase



Fuente: CEE, 2013.

Valoraciones por categoría

Las categorías fueron valoradas en un rango que oscila de 6.7 a 9.3. Esto indica que, a este nivel, también se puede apreciar que las prácticas son susceptibles de mejora en algunos aspectos.

Las valoraciones desglosadas por categoría indican que, de manera global, la categoría que tiene mayor distancia entre lo observado y el estándar es gestión curricular, seguida de evaluación y gestión didáctica. Asimismo, los evaluadores consideran más fortalecidas la planeación y la gestión del ambiente de clase. Este comportamiento se registra en todos los proyectos, indistintamente de la modalidad.



CUADRO 10. Valoraciones por categoría

Categorías	Piloteo				AAD indígena				Globales
	1a	2a	3a	Total	1a	2a	3a	Total	
Planeación	8.9	9.3	9.2	9.1	7.9	8.1	8.7	8.2	8.9
Gestión del ambiente de clase	8.9	9.0	9.1	9.0	8.0	8.2	8.4	8.2	8.8
Gestión curricular	7.9	8.2	8.0	8.0	6.7	6.7	6.9	6.8	7.7
Gestión didáctica	8.5	8.7	8.6	8.6	7.3	7.5	7.9	7.6	8.3
Evaluación	8.5	8.7	8.6	8.6	7.2	7.4	7.8	7.5	8.3
Global	8.5	8.8	8.7	8.7	7.4	7.6	7.9	7.6	8.5

Fuente: CEE, 2013.

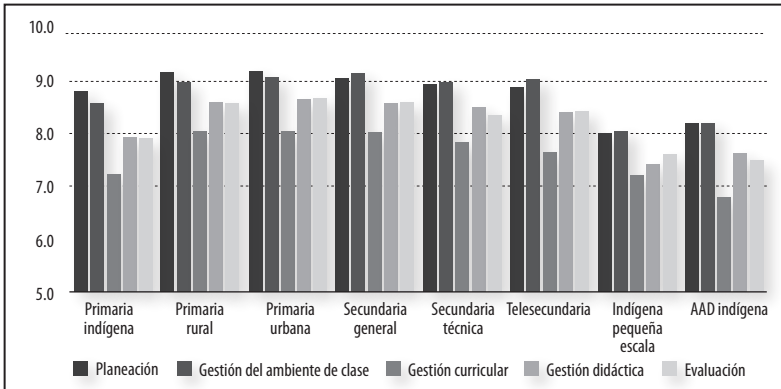
El comportamiento de la valoración de categorías en cada proyecto es distinto. Las prácticas evaluadas durante el piloteo muestran solo aumento sostenido en la valoración de gestión del ambiente de clase durante las tres fases. El resto de las categorías aumenta en la segunda fase y decrece en la tercera. En cambio, en AAD indígena se observa un incremento que se sostiene en las tres fases, en todas las categorías. Y si bien las valoraciones son menores que las asignadas a las prácticas docentes del piloteo, ese incremento continuo puede obedecer a la cuidada implementación que, no obstante haber enfrentado cambio de ciclo escolar, se caracterizó por el acompañamiento que dieron los AAD al uso de estándares, e incluso a que fueron asimilándolo como parte de su agenda de seguimiento para la asesoría pedagógica a los docentes.

CUADRO 11. Validación de categorías por nivel y modalidad

Categorías	Piloteo																							
	Primaria indígena				Primaria rural				Primaria urbana				Secundaria general				Secundaria técnica				Telesecundaria			
	1a	2a	3a	Total	1a	2a	3a	Total	1a	2a	3a	Total	1a	2a	3a	Total	1a	2a	3a	Total				
Planeación	8.5	8.6	9.2	8.8	8.9	9.5	9.2	9.2	9.1	9.3	9.2	9.2	8.8	9.3	9.2	9.0	8.7	9.3	9.0	8.9	8.6	9.0	9.2	8.9
Gestión del ambiente de clase	8.9	7.8	8.9	8.6	8.8	9.0	9.1	9.0	9.0	9.1	9.1	9.1	9.1	9.2	9.0	9.1	8.8	9.1	9.2	9.0	8.8	9.1	9.3	9.0
Gestión curricular	7.1	7.0	7.5	7.2	7.8	8.4	8.1	8.0	8.0	8.4	8.1	8.2	8.0	7.9	8.2	8.0	8.0	7.8	7.7	7.9	7.5	7.5	8.0	7.6
Gestión didáctica	7.9	7.6	8.2	7.9	8.4	8.8	8.6	8.6	8.6	8.8	8.6	8.7	8.4	8.6	8.7	8.6	8.5	8.6	8.3	8.5	8.3	8.5	8.5	8.4
Evaluación	7.9	8.0	7.8	7.9	8.3	8.8	8.6	8.6	8.6	8.8	8.6	8.7	8.5	8.7	8.6	8.6	8.3	8.6	8.2	8.3	8.4	8.2	8.7	8.4
Global	8.0	7.8	8.3	8.0	8.4	8.9	8.7	8.6	8.6	8.8	8.7	8.7	8.5	8.7	8.7	8.6	8.4	8.7	8.4	8.5	8.3	8.5	8.7	8.4

Fuente: CEE, 2013.

GRÁFICA 4. Valoraciones por categoría



Fuente: CEE, 2013.

Valoraciones por referente

Las valoraciones que se asignaron a los referentes oscilan de manera general entre 5.4 y 9.6.⁷ Es decir, se está entre los niveles 2, 3 y 4, y ninguno alcanza el estándar, pues se aproximan a él, pero los evaluadores consideraron que las prácticas son susceptibles de mejora.

Todos los docentes evaluados, independientemente del proyecto en el que han participado, coinciden en que los referentes donde se aprecian las fortalezas de sus prácticas en el aula son: selección de contenidos y selección del propósito dentro de la categoría de planeación, las relaciones interpersonales dentro de la gestión del ambiente de clase, y las explicaciones como parte de la gestión didáctica. Y solo para los del piloteo son también muy importantes el diseño de estrategias didácticas dentro de la planeación, los recursos didácticos y las actividades dirigidas, ambos en la categoría de gestión didáctica. Los que resultan retos comunes para todos los docentes son las relaciones entre asignaturas, que forman parte de la gestión curricular, y las actividades no dirigidas dentro de la gestión didáctica.

⁷ Solo en el caso de las secundarias, la selección de contenidos en la planeación alcanza 9.8 de valoración.



Para los docentes participantes en AAD indígena los referentes donde se hace más evidente la mejora son la conexión asignaturas-contextos de la gestión curricular, la presentación curricular en la gestión didáctica, y la valoración entre alumnos como parte de la evaluación.

Estos asuntos representan las necesidades expresadas por quienes evaluaron las prácticas en el aula; por tanto, son información valiosa que puede ser recuperada para organizar la oferta de formación docente y acompañamiento pedagógico.

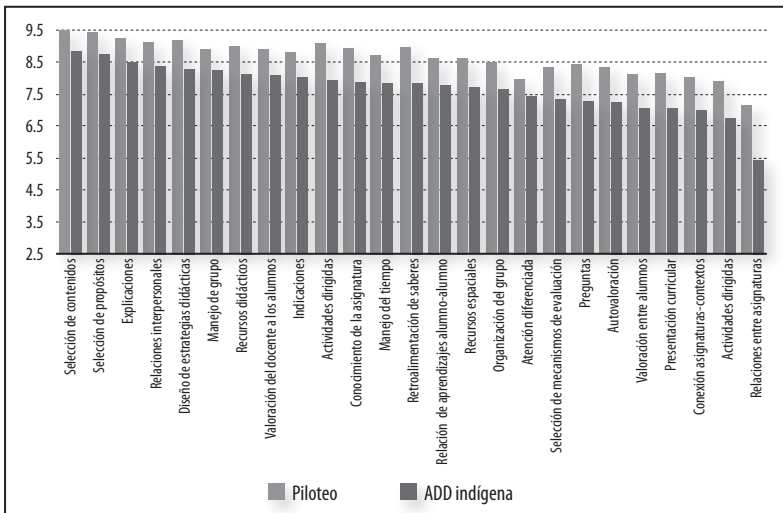
CUADRO 12. Valoraciones por referente

Categoría	Referente	Piloteo				AAD indígena				Globales
		1a	2a	3a	Total	1a	2a	3a	Total	
Planeación	Selección de contenidos	9.4	9.6	9.6	9.5	8.5	8.6	9.2	8.9	9.3
	Selección del propósito	9.3	9.6	9.5	9.4	8.3	8.6	9.1	8.8	9.2
	Diseño de estrategias didácticas	9.1	9.3	9.3	9.2	7.7	8.1	8.5	8.3	8.9
	Selección de mecanismos de evaluación	8.0	8.7	8.5	8.3	7.1	7.1	7.9	7.4	8.1
Gestión del ambiente de clase	Relaciones interpersonales	9.1	9.1	9.2	9.1	8.2	8.4	8.4	8.4	8.9
	Manejo de grupo	8.8	8.9	9.1	8.9	7.8	8.1	8.4	8.2	8.7
Gestión curricular	Conocimiento de la asignatura	8.9	9.0	8.9	8.9	7.5	7.8	8	7.9	8.6
	Relaciones entre asignaturas	6.9	7.5	7.1	7.2	5.7	5.5	5.4	5.5	6.8
	Conexión asignaturas-contextos	8.0	8.1	8.0	8.0	7	6.8	7.3	7.0	7.8
Gestión didáctica	Presentación curricular	7.8	8.6	8.1	8.1	6.6	6.9	7.3	7.0	7.8
	Atención diferenciada	7.9	8.2	8.0	8.0	7.2	7.4	7.6	7.4	7.8
	Organización del grupo	8.4	8.6	8.6	8.5	7.3	7.6	7.9	7.7	8.3
	Relación de aprendizaje alumno-alumno	8.6	8.7	8.7	8.6	7.4	7.5	8.1	7.7	8.4
	Recursos didácticos	9.0	9.1	8.9	9.0	7.8	7.9	8.4	8.1	8.8
	Recursos espaciales	8.5	8.8	8.7	8.6	7.5	7.6	8	7.7	8.4
	Manejo del tiempo	8.6	8.8	8.8	8.7	7.5	7.7	8.1	7.9	8.5
	Indicaciones	8.7	8.9	8.9	8.8	7.7	8	8.1	8.0	8.6
	Explicaciones	9.3	9.3	9.2	9.2	8.1	8.4	8.6	8.5	9.0
	Preguntas	8.4	8.5	8.4	8.4	7	7.1	7.5	7.3	8.1
	Actividades dirigidas	9.1	9.1	9.0	9.1	7.7	7.7	8.3	7.9	8.8
	Actividades no dirigidas	7.8	8.1	7.8	7.9	6.3	6.6	7	6.8	7.6

Categoría	Referente	Piloteo				AAD indígena				Globales
		1a	2a	3a	Total	1a	2a	3a	Total	
Evaluación	Autovaloración	8.2	8.4	8.4	8.3	6.8	7.1	7.5	7.3	8.0
	Valoración entre alumnos	8.1	8.3	8.0	8.1	6.5	6.8	7.4	7.1	7.8
	Valoración del docente a los alumnos	8.9	9.1	8.8	8.9	7.9	8	8.3	8.1	8.7
	Retroalimentación de saberes	8.9	9.1	9.0	9.0	7.7	7.7	8	7.9	8.7

Fuente: CEE, 2013.

GRÁFICA 5. Valoración por referente

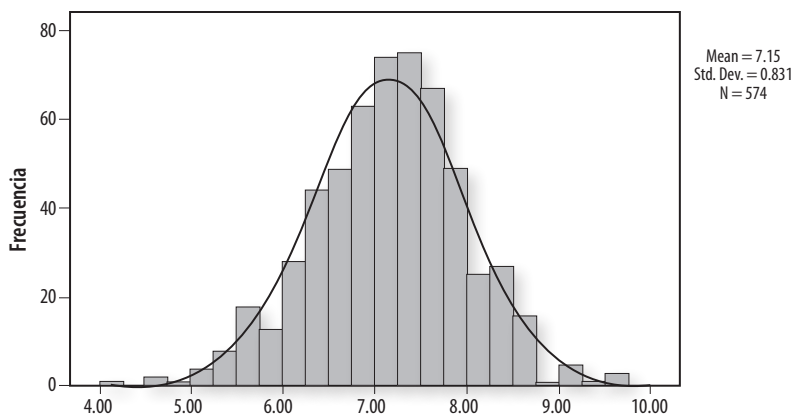


Fuente: CEE, 2013.

Componente de gestión escolar

Los resultados del piloteo de estándares de gestión escolar muestran importantes diferencias en la forma de valorar el estado de la escuela por parte de los actores escolares, considerando los estándares. El promedio obtenido en esta muestra de calidad de la gestión escolar, que se construye como promedio de todos los estándares, resultó de 7.15 y una distribución de 0.08; esto es, cercana a una normal.

GRÁFICA 6. Calidad de la gestión de la escuela



Fuente: Heurística Educativa, 2010.

El estándar con mayor promedio fue responsabilidad y compromiso, con 7.9, y el menor fue redes escolares, con 4.7. Este, junto con el relativo al funcionamiento de los Consejos Escolares de Participación Social, son los que muestran menor presencia en las escuelas.

CUADRO 13. Valoración de docentes de estándares de gestión

	<i>Autoridades del sistema</i>	<i>Directivos de la escuela</i>	<i>Profesores de grupo</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>
Responsabilidad y compromiso	8.1	8.6	7.7	7.7	8.1	7.9
Prioridad en el aprendizaje	7.5	8.0	7.3	7.8	7.9	7.7
Compromiso del alumno	6.3	6.8	6.7	7.8	8.0	7.6
Apoyo directo de los padres de familia en el aprendizaje	6.5	6.9	6.3	7.9	8.0	7.6
Capital social y clima escolar	7.7	8.4	7.1	7.6	7.7	7.6
Autoevaluación institucional	6.8	7.3	6.3	7.7	8.0	7.6
Rendición académica de cuentas	6.6	7.2	6.8	7.6	7.7	7.5
Formación docente desde la escuela	6.7	7.1	6.3	7.5	7.7	7.4
Liderazgo efectivo	7.5	7.9	7.1	7.3	7.5	7.3
Planeación institucional sistemática y colectiva	7.4	7.9	7.4	7.2	7.3	7.3

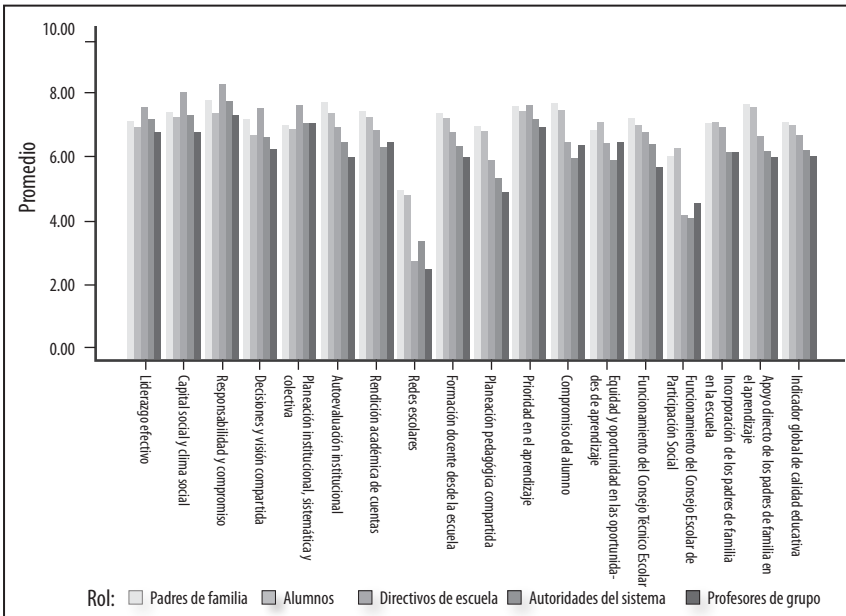
	<i>Autoridades del sistema</i>	<i>Directivos de la escuela</i>	<i>Profesores de grupo</i>	<i>Alumnos</i>	<i>Padres de familia</i>	<i>Total</i>
Incorporación de los padres de familia en la escuela	6.5	7.3	6.5	7.4	7.4	7.2
Equidad y oportunidad en las oportunidades de aprendizaje	6.2	6.7	6.8	7.4	7.2	7.2
Funcionamiento del Consejo Técnico Escolar	6.7	7.1	6.0	7.4	7.5	7.2
Decisiones y visión compartidas	7.0	7.9	6.6	7.0	7.5	7.1
Planeación pedagógica compartida	5.7	6.2	5.2	7.1	7.3	6.8
Funcionamiento del Consejo Escolar de Participación Social	4.4	4.5	4.9	6.6	6.3	6.2
Redes escolares	3.7	3.1	2.8	5.2	5.3	4.7
Indicador global de calidad educativa	6.6	7.0	6.4	7.3	7.4	7.2

Fuente: Heurística Educativa, 2010.

Es interesante observar que las estimaciones de los profesores promedian, en casi todos los casos, las valoraciones más bajas frente al resto de los grupos de integrantes, lo que indica que están lejos de mostrar autocomplacencia con sus escuelas.



GRÁFICA 7. Promedios en estándares de gestión según el rol



Fuente: Heurística Educativa, 2010.

Una de las hipótesis de la instalación de procesos de autoevaluación del paquete de estándares de la educación básica en México es que puede constituir un aspecto importante en el impulso de la mejora académica de las escuelas. Es decir, al nivel concreto, que se puede asociar a mejoras en los promedios registrados en las pruebas ENLACE. La comprobación de esa hipótesis necesita un diseño diferente al que tenemos en el estudio que se reporta en este documento, en el que se contemple un grupo de comparación y, si es posible, de comparación y análisis cualitativos que reporten acciones específicas que den cuenta de la transformación de las condiciones académicas de las escuelas.

Por otra parte, los cambios que ha sufrido el diseño de la intervención debido a factores asociados a su operación y financiamiento, que impidieron “instalar” los estándares como inicialmente se habían contemplado, propiciaron que algunas escuelas salieran del estudio, así como que aumentara el escepticismo entre los actores escolares y disminuyera la motivación de los interventores. A pesar de estas situaciones analizamos los datos a fin de encontrar algunos indicios en torno a la corroboración de la hipótesis.

El panel de escuelas y sus resultados en ENLACE

Los estadísticos relacionados con los resultados de ENLACE en cuatro ocasiones indican que estas escuelas tuvieron un declive en su promedio general de 2008-2009, pero que lograron recuperarse en 2009-2010, cuando alcanzan los niveles semejantes a los primeros dos ciclos. Si bien el promedio ha mejorado para el grupo el cambio no es significativo; tal vez es más importante notar que el rango entre las escuelas de más alto y bajo desempeño ha disminuido.

CUADRO 14. Resultados de ENLACE, 2006-2010

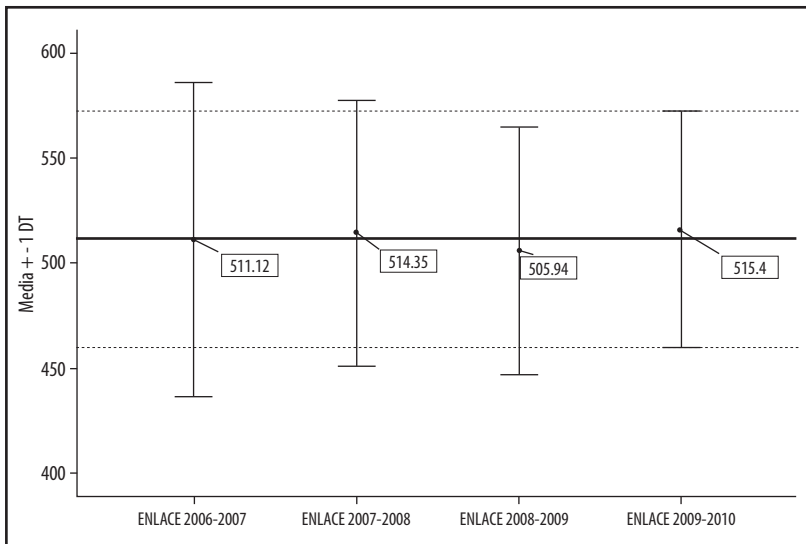
	<i>ENLACE 2006-2007</i>	<i>ENLACE 2007-2008</i>	<i>ENLACE 2008-2009</i>	<i>ENLACE 2009-2010</i>
N Válidos	513	515	516	511
Sin considerar	7	5	4	9

	<i>ENLACE 2006-2007</i>	<i>ENLACE 2007-2008</i>	<i>ENLACE 2008-2009</i>	<i>ENLACE 2009-2010</i>
Media	511.19	514.35	505.94	515.84
Error típ. de la media	3.298	2.789	2.595	2.492
Desv. típ.	74.717	63.301	58.953	56.343
Varianza	5 582.752	4 007.093	3 475.466	3 174.612
Asimetría	-0.022	0.212	0.268	0.665
Rango	360.14	377.013	356.05	347.06
Mínimo	332.94	350.014	329.61	395.56
Máximo	693.08	727.027	685.66	742.62

Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

También puede observarse que existe mayor variabilidad en los resultados de 2006-2007 en comparación con el resto, y que en 2009-2010 la homogeneidad es mayor.

GRÁFICA 8. Resultados de ENLACE (media \pm 1 DS)



Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

A partir de una desviación estándar se destaca que las escuelas con bajo desempeño mantienen una proporción menor de presencia en este grupo, pero la variabilidad se reduce drásticamen-



te en los resultados del 2009-2010. Algo parecido sucede en los otros dos tipos, aunque en las escuelas de mayor desempeño esta característica se manifiesta en menor grado.

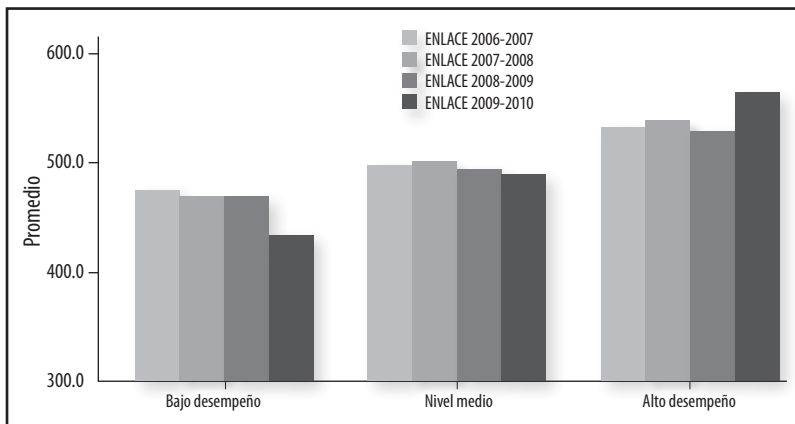
CUADRO 15. Informe

		<i>ENLACE 2006-2007</i>	<i>ENLACE 2007-2008</i>	<i>ENLACE 2008-2009</i>	<i>ENLACE 2009-2010</i>
Bajo desempeño	Media	474.68	469.78	470.08	434.80
	N	67	67	68	68
	Desv. típ.	85.75	59.51	51.63	18.488
	Mínimo	489.52	483.298	460.490	440.47
	Máximo	435.68	427.563	427.574	435.970
Nivel medio	Media	497.90	502.39	493.76	489.22
	N	213	214	216	216
	Desv. típ.	67.736	56.05	48.991	14.961
	Mínimo	527.76	519.294	494.20	482.24
	Máximo	404.35	494.55	456.28	475.07
Alto desempeño	Media	534.34	539.504	529.68	565.443
	N	225	225	227	227
	Desv. típ.	71.016	60.746	59.046	41.53
	Mínimo	555.75	553.22	530.80	532.87
	Máximo	622.75	601.04	625.01	607.38

Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

Los resultados en ENLACE en las cuatro ocasiones indican que las escuelas de mayor desempeño aumentan sus promedios en este ciclo 2009-2010. En los otros tipos de escuelas no existen elementos para afirmar esta mejora.

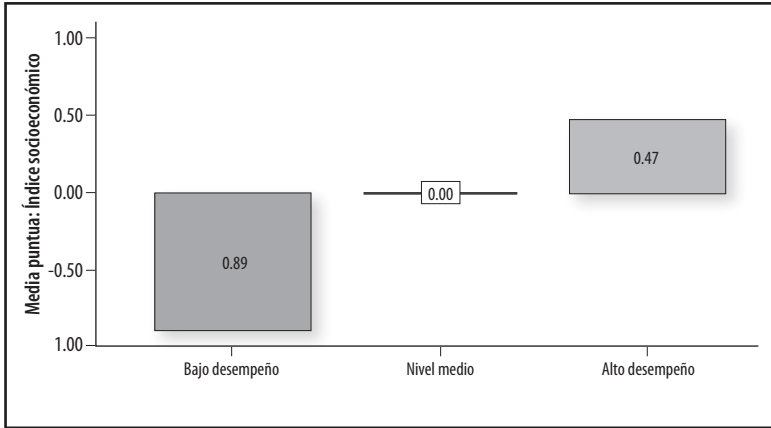
GRÁFICA 9. Resultados de ENLACE, 2006-2010



Fuente: CCEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

Al mismo tiempo puede observarse que las escuelas de alto desempeño gozan de condiciones favorables de contexto en mucho mayor grado que las otras dos tipos.

GRÁFICA 10. Tipo de escuelas

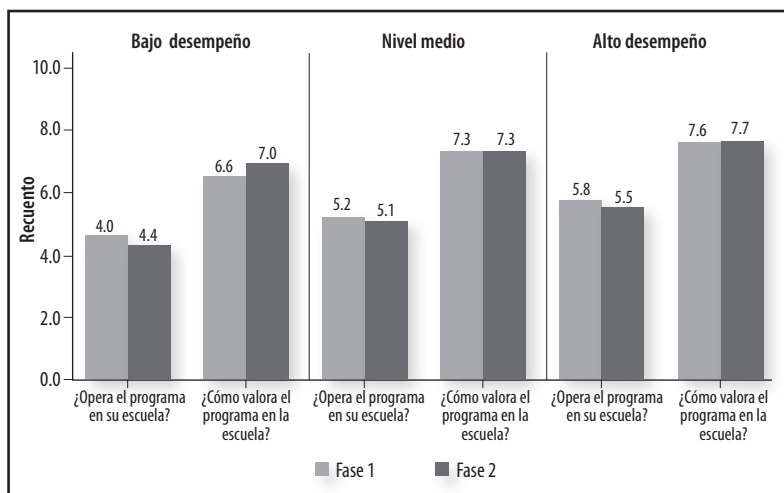


Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.



Al grupo de escuelas de alto desempeño llegan programas educativos ofrecidos por el sistema educativo. En general, para todas, la oferta es reducida en cuanto que operan en menor grado, aunque en las escuelas de alto desempeño tienen más presencia. Estos programas son relativamente bien valorados por los tres tipos y no hubo cambios significativos en esta opinión entre las fases 1 y 2 de la exploración bajo el modelo de estándares de gestión institucional.

GRÁFICA 11. Tipos de escuelas

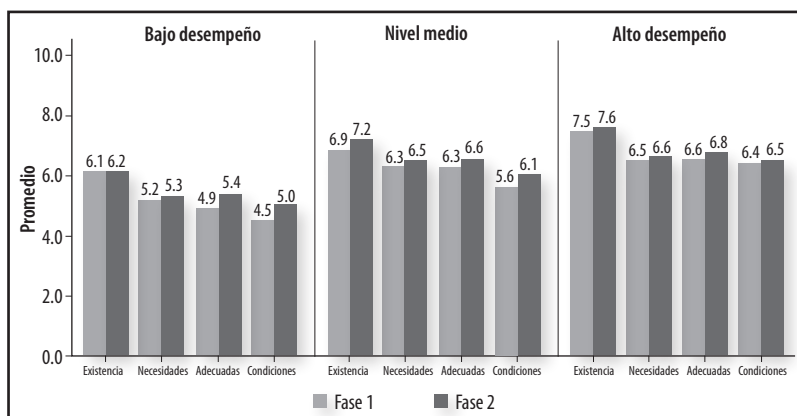


Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.



En todos los casos se encuentran mejores perspectivas sobre las instalaciones de la escuela entre las dos fases. En cuanto a su existencia, en las de mayor desempeño se habla de más presencia.

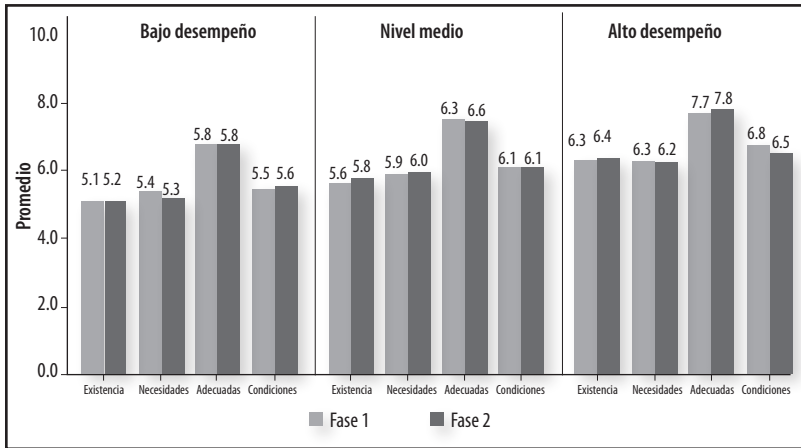
GRÁFICA 12. Características de las instalaciones en las escuelas



Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

No parece suceder lo mismo cuando se habla de equipamiento. En promedio, es menor su existencia en todos los tipos de escuelas, pero sobresale la opinión de que, con relación a sus características, son adecuados en un nivel relativamente bueno. No se presentan diferencias importantes entre una fase y otra.

GRÁFICA 13. Características del equipamiento



Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

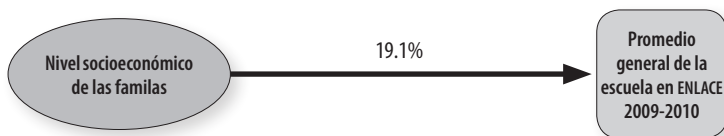
Los estándares de gestión escolar como predictores del promedio general de la escuela en la prueba ENLACE

Se analizaron los resultados de la muestra panel de escuelas con sus resultados en la prueba ENLACE 2009-2010, de manera semejante a como se había realizado en la primera fase. El primer resultado importante es que el principal factor predictor en este estudio, el nivel socioeconómico de las familias, bajó en su capacidad de predicción de 25% a 19%. De cualquier forma, tomado de manera independiente y combinado, se mantiene como el principal factor predictor.



ESQUEMA 6 . Niveles socioeconómicos de las familias

($R^2 = 191$; $F = 239.65$; $p < .0005$)

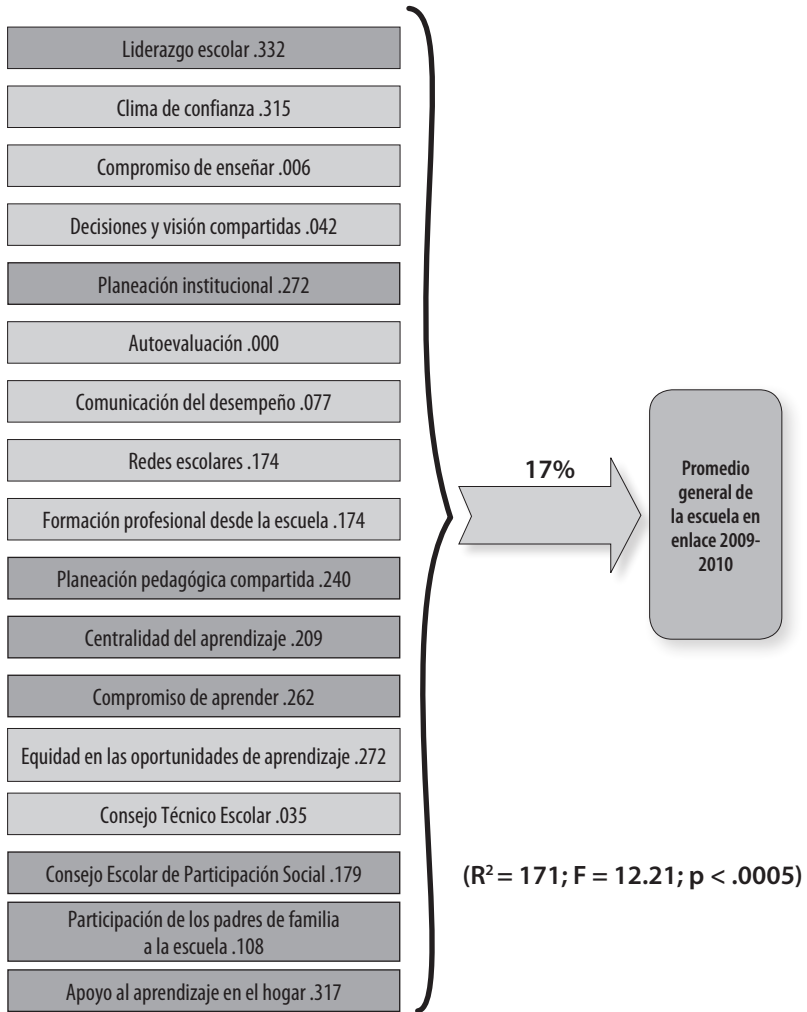


Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

Tomados en su conjunto y de manera aislada, los 17 estándares de gestión escolar, predicen 17.1% de la varianza del promedio. La relación lineal de los estándares con el promedio de ENLACE incorpora en la fase 2 a ocho de los 17 estándares (que se resaltan en el esquema 7).

Es importante notar que la participación de los padres, tanto en el hogar, en la escuela y en el CEPS, se relaciona de manera negativa con el rendimiento académico. Esto requiere mayores estudios ya que estos factores se asocian con buenas prácticas de gestión.

ESQUEMA 7. Estándares de la gestión escolar



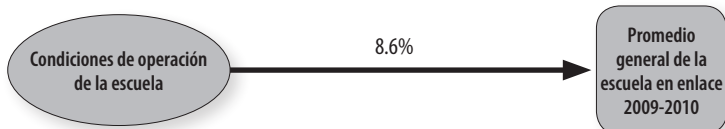
Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

El peso del conjunto de estándares de gestión escolar es mayor que si se consideran las condiciones de operación de las escuelas que, al integrar la calidad de la infraestructura de los planteles, predice un 8.6% de la varianza del promedio general de la escuela en ENLACE, menos que los estándares de gestión. Aunque es ne-

cesario siempre recordar que estas condiciones son facilitadoras del proceso de gestión estratégica.

ESQUEMA 8. Condiciones de operación de la escuela

($R^2 = 086$; $F = 91.80.65$; $gl = 1$; $p < .0005$)



(Incluye infraestructura y equipamiento)

Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

Al considerarse de manera combinada el nivel socioeconómico, las condiciones de operación y los estándares de gestión se explica 25% de la varianza de los promedios de la escuela en ENLACE, desaparece el peso de las condiciones de operación de la escuela (por el alto nivel de asociación con el nivel socioeconómico de las familias) y dejan destacar estándares como planeación institucional, compromiso de aprender y la participación de los padres de familia (relación negativa).

Resultados de la implementación de estándares de gestión escolar en escuelas de educación indígena

En lo referente a la implementación de los estándares de gestión escolar mediante la promoción de AAD –denominación y configuración actual de los ATP en la DGEI–, los asesores participantes seleccionaron, en la fase uno, a 187 escuelas. En la mayoría solo se aplicó un cuestionario a 549 maestros. En la fase dos, se aplicaron cuestionarios a autoridades estatales, directivos, docentes, alumnos y familiares de los alumnos (un total de 6473 actores educativos). En la fase tres se propusieron dos formatos de encuesta: a) una encuesta de autoevaluación de escuelas indígenas, para investigar la valoración de la calidad de la gestión escolar según los directivos y docentes de las escuelas, además de las autoridades

del sistema estatal, y b) una dinámica de aplicación grupal sobre la calidad de la gestión para alumnos y familiares, con la finalidad de indagarles desde formas más pertinentes culturalmente para ellos. En esta fase se contó con un total de 557 informantes.

En el siguiente cuadro se reportan los resultados de la valoración de la gestión escolar, en las tres fases, agrupados por ámbitos.

CUADRO 16. Resultados de la valoración de la gestión escolar

<i>Fase</i>	<i>Dirección escolar</i>	<i>Desempeño colectivo del equipo docente</i>	<i>Gestión del aprendizaje</i>	<i>Órganos oficiales de apoyo</i>	<i>Participación social</i>	<i>Indicador de calidad de la gestión</i>
1	6.7	6.1	6.9	6.6	5.8	6.7
2	6.9	7.4	7.1	8.2	8.1	8.0
3	6.6	7.4	7.3	8.6	9.0	7.3

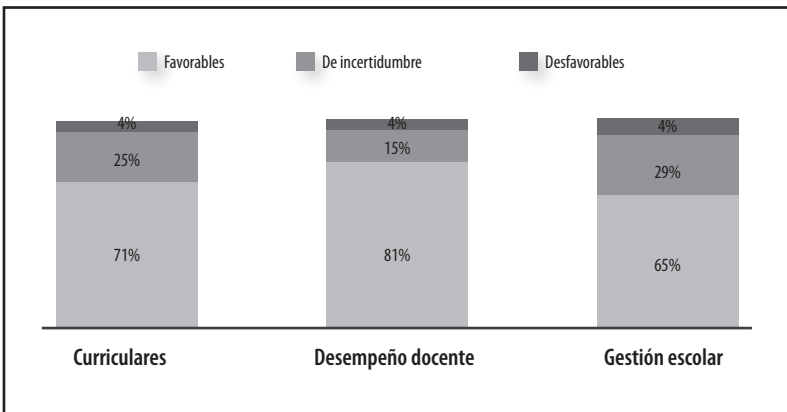
Fuente: Loera *et al.*, 2010, 2011 y 2012.

PARA APRENDER DE NUESTRO PASADO RECIENTE: UN MODELO DE MEJORA EDUCATIVA CON BASE EN ESTÁNDARES



Las percepciones de los miembros de los colectivos escolares que participaron en el piloteo del modelo de mejora continua con base en Estándares para la educación básica se presentan en la gráfica 14.

GRÁFICA 14. Percepciones del proyecto



Fuente: CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.

Las percepciones favorables estuvieron relacionadas con los beneficios que encontraron los colectivos escolares para sí mismos, al llevar a cabo los procesos de evaluación con el instrumental en el cual se concreta el modelo de mejora. En los curriculares destacaron la importancia de contar con elementos organizadores del trabajo docente y la posibilidad de clarificar sus metas. En los estándares de desempeño docente, los colectivos revaloraron la importancia de la conversación, del intercambio de experiencias, de la planeación conjunta, de contar con una guía a manera de espejo para poder observarse, de vencer los miedos a la evaluación, a la mirada de los otros sobre la propia práctica. En cuanto a la gestión escolar, fue importante que se reconocieran capaces de autoevaluar lo que ocurre en su escuela, de analizar las relaciones que tienen lugar entre el colectivo docente, la comunidad y las autoridades. En todos los casos, las opiniones favorables destacan que los estándares han contribuido a pensar en opciones de mejora y a trazar rumbos compartidos. Fue crucial la devolución de los resultados a las escuelas al término de cada fase, pues a partir de ellos comenzaron a reflexionar con mayor interés en los ejercicios que habían realizado.

Es relevante destacar que los AAD comenzaron a articular, en los procesos de mejora de las escuelas que atienden, los tres componentes del proyecto. Esto se hizo evidente en los trayectos de mejora colectivos que ellos elaboraron, luego de las evaluaciones docentes realizadas desde la segunda fase del proyecto. Recuperaron lo que directivos y docentes plantearon como asuntos a mejorar, propósitos, recursos y actores que habrían de participar en ellos. Distinguieron tres ámbitos de su intervención para acompañar la mejora: el aula, la escuela y el sistema educativo (CEE, 2010b).

Lo anterior es particularmente relevante en este momento, cuando la Subsecretaría de Educación Básica impulsa un “Sistema básico de mejora educativa”, con una orientación principal definida como “mejorar el aprendizaje de los alumnos” (SEP, 2013). El papel protagónico de los supervisores como impulsores de la mejora educativa en las escuelas –si bien se echa de menos la definición del aporte de los ADD al respecto–, la selección del Consejo Técnico Escolar como el espacio para el aseguramiento de la eficacia del servicio educativo provisto en cada escuela, y el

aligeramiento del quehacer administrativo encargado a los planteles constituyen tres aciertos de la política pública referida, que pueden contribuir a fortalecer los centros escolares mexicanos, puesto que estos presentan fragilidades estructurales tales como:

- Una configuración como espacios de trabajo académico de profesionales de la educación que, en cuanto tales, operan como individuos. No están constituidos como comunidades laborales estables, como puede constatarse por los altos niveles de rotación de docentes entre ellos. Lo anterior impide que se consoliden comunidades con objetivos y valores compartidos, y consistencia en su consecución.
- Carecen de una descripción de los puestos y funciones de sus actores principales, así como de los directivos que los supervisan y asesoran: ¿qué han de hacer, de qué son responsables un maestro frente a grupo, un director, un supervisor, un asesor técnico pedagógico?, ¿qué atribuciones tiene la asociación de padres de familia, el Consejo Escolar de Participación Social?, ¿qué aprendizajes son derecho educativo, pertinente y asequible para los alumnos?
- Se estructuran, en muchos casos, sin una normatividad que clarifique los ámbitos de responsabilidad de los directivos y el equipo docente, y fortalezca orgánicamente a las escuelas.
- La evaluación de docentes, hasta la fecha, no ha considerado sus desempeños de manera directa, sino que se ha intentado aproximar por medio del desempeño de sus alumnos (el que, obviamente, está relacionado con muchos factores además del quehacer de su maestro). Se ha soslayado la necesidad de contar con referentes concretos y observables que permitan a los maestros mejorar su práctica desde las condiciones reales de sus aulas y con sus alumnos específicos. La formación y actualización de docentes en servicio tampoco considera la revisión de la práctica cotidiana, ni el aprendizaje a partir de ella (CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b).

Las anteriores condiciones de fragilidad organizativa de las escuelas, sin embargo, difícilmente serán resueltas a partir de lo que el “sistema básico de mejora educativa” denomina “garantizar la

normalidad mínima escolar” (SEP/SEB, 2013) –normalidad que sin duda es necesaria, pero no basta para fortalecer los ámbitos centrales del quehacer escolar (el aprendizaje de los alumnos, el desempeño docente adecuado para propiciarlo, y la gestión institucional orientada a la mejora permanente de los procesos y los resultados educativos)–. El modelo de mejora integrado por los Estándares para la educación básica ha mostrado, al ser piloteado en más de 900 escuelas de las distintas modalidades de la educación básica a lo largo y ancho del país, su contribución para fortalecer los elementos clave de nuestras escuelas públicas y las relaciones entre ellos, con el apoyo de los directivos que acompañan a las escuelas, y la gestión de los funcionarios del sistema, de acuerdo con las condiciones que requieren de atención y mejoría en cada centro escolar.

Bien vale aprender de nuestro pasado reciente para mejorar nuestro sistema de educación básica a partir de las escuelas, y hacer operativo, en cada una de ellas, el concepto de calidad educativa que en 2013 ha sido elevado al rango de derecho constitucional por el Estado mexicano.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casanova, M. A. *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla, 1999.
- CEE. *Estándares para la educación básica. Estándares de desempeño docente en el aula. Cuadernillo 1. Manual para la aplicación de los Estándares de desempeño docente en el aula*. México, DGEI/CEE/SIEME/HE, 2010a. Disponible en: <http://cee.edu.mx/referentes/index.html> (Menú principal/Estándares de desempeño docente/Educación indígena/Manual para la aplicación).
- CEE. *Documento base. Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México*, México, SEP/SNTE/OEI/ExEB/UPN/CEE/HE/SIEME, 2010b.
- CEE. “Valoraciones globales del proyecto Estándares para la educación básica”, México, CEE, manuscrito, 2013.

- CEE/SIEME/HE. “Fundamentos conceptuales y metodológicos de los referentes para la mejora de la educación básica: estándares de contenido y desempeño curricular, de desempeño docente en el aula y de gestión de escuela”, México, SEP/SNTE/ExEB/CEE/SIEME/HE, 2008a.
- CEE/SIEME/HE. Referentes para la mejora de la educación básica. Informe del proceso de legitimación y validación de los estándares de contenido y desempeño curricular, de desempeño en el aula y de gestión de escuela, México, SEP/SNTE/ExEB/CEE/SIEME/HE, 2008b.
- CEE/SIEME/HE. “Modelo de mejora continua con base en Estándares para la educación básica en México”, en *Segunda reunión nacional para el piloteo de estándares para la educación básica*, México, SEB/OEI/CEE/SIEME/HE/UPN, 2009.
- CEE/SIEME/HE. “Modelo de mejora continua en escuelas de educación indígena, con base en la capacitación y formación de ATP con base en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar”, México, DGEI, 2010.
- CEE/SIEME/HE/UPN. “Mejora académica continua. Estándares para la educación básica en México”, en *Taller sobre estándares educativos y portafolio docente*, México, SEP/OCDE, 2010a.
- CEE/HE/SIEME/UPN. *Documento base. Estándares para la educación básica en México. La articulación de estándares de desempeño de alumnos, docentes y escuelas como base de un proceso de mejora académica de las escuelas de educación básica*, México, SEP/OEI/CEE/SIEME/HE/UPN, 2010a. Fecha de acceso, 19 de julio de 2013. Disponible en <<http://cee.edu.mx/referentes/index.html>> (Menú principal/Sistema de Estándares/Documento base).
- CEE/HE/SIEME/UPN. *La articulación de estándares de desempeños de alumnos, docentes y escuelas como base de un proceso de mejora académica de las escuelas de educación básica*, México, SEB/OEI/CEE/HE/SIEME/UPN, 2010b.
- Heurística Educativa.** *Documento base. Estándares de gestión para las escuelas de educación básica en México*, México, SEB/SNTE/OEI/ExEB/UPN/CEE/HE/SIEME, 2010.



- Loera, Armando et al.** *Escuelas indígenas en el marco de la aplicación de estándares de gestión por asesores técnico-pedagógicos*, Chihuahua, OEI/CEE/SIEME/HE, 2010.
- Loera, Armando et al.** *Autoevaluación de la gestión escolar con base en Estándares en escuelas indígenas: Resultados de la segunda fase*, Chihuahua, OEI/CEE/SIEME/HE, 2012.
- SEP. *Plan de Estudios de Secundaria*, México, SEP, 2006.
- SEP. “Acuerdo 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica”, en *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 19 de agosto de 2011.
- SEP. Comunicado 121. Consejos Técnicos Escolares 2013-2014, México, SEP, 11 de agosto de 2013. Fecha de acceso, 12 de agosto de 2013. Disponible en <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/comunicados/agosto/236-comunicado-121-consejos-tecnicos-escolares-2013-2014>
- SEP/SEB. *Presentación: un nuevo enfoque de trabajo para la educación básica*, México, SEP, 2013. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=dQa43mKSLx0>
- SIEME. “Estándares curriculares”, en *Estándares para la educación básica. Segunda reunión nacional*, México, SEB/OEI/CEE/SIEME/HE/UPN, 2009.
- Tenbrick, F. D.** *Evaluación. Guía práctica para profesores*, Madrid, Narcea, 1981.

