



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y
EDUCACIÓN A DISTANCIA
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN
NIVEL SECUNDARIA. ESTUDIO DE CASO.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

CÉSAR SAMUEL GONZÁLEZ BELMONT.

DIRECTORA DE TESIS:

LICENCIADA ANA LILIA ARROYO LEMUS.

Ciudad de México 2020.



Facultad de
Filosofía y Letras



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Contenido

Temas	Página
Introducción	I
1. Definiendo la Evaluación Educativa.	1
1.1. Desarrollo histórico de la evaluación educativa.	1
1.2. Evaluación educativa y su definición.	6
1.3. Ámbitos de la evaluación educativa.	11
1.4. Tipos de evaluación educativa.	12
1.4.1. Tipos de evaluación educativa por su funcionalidad.	13
1.4.2. Tipos de evaluación educativa por su normotipo.	14
1.4.3. Tipos de evaluación por su temporalización.	14
1.4.4. Tipos de evaluación según sus agentes	15
1.5. Principios de la evaluación.	15
1.6. La evaluación educativa como principio de calidad.	16
2. Evaluación del desempeño docente.	21
2.1. Que se entiende por desempeño docente.	22
2.2. Factores asociados al desempeño docente.	25
2.2.1. Los campos de acción del quehacer docente.	27
2.3. Modelos de evaluación.	29
2.4. Algunos modelos de evaluación implementados en Latinoamérica.	31
2.4.1. El modelo Brasileño.	31
2.4.2. El modelo Cubano.	32
2.4.3. El modelo Chileno.	34
2.4.4. Modelo de evaluación docente en México	35
3. Propuesta de un Modelo de Evaluación Docente.	41
3.1. Caracterización de la propuesta de evaluación.	42
3.2. Proceso de implementación de la propuesta.	46
3.2.1. Marco contextual.	48
3.2.2. Inducción.	50
3.2.3. Preparación.	51
3.2.4. Integración del portafolio del docente.	55
3.2.5. Aplicación y procesamiento de la información.	64
3.2.5.1. Integración de la información.	72
3.2.6. Propuesta de mejora.	81
4. Resultados y Evaluación.	83
4.1. Revisión del proceso de evaluación docente.	83
4.1.1. Metodología.	83
4.1.2. Diseño de Instrumentos.	85
4.1.3. Aplicación.	86
4.1.4. Recogida de datos.	88
4.1.5. Análisis de la información.	91
4.1.6. Resultados.	97
4.1.7. Propuesta de Mejora.	100
5. Conclusiones.	102
Referencias	106
Anexos	112

Introducción.

En la época de la información o del conocimiento en la que vivimos, resulta fundamental no solo estar conectados con el mundo, sino saber cómo los eventos cotidianos nos afectan. Asimismo, vivimos en la época del Instagram, del Whatsapp, de Youtube, en la que somos capaces de determinar si en el discurso del presidente de la República únicamente el 45% de las cosas que se dijeron son verdad y en la que esta información permite a los miles de ciudadanos tomar decisiones sobre aspectos esenciales de su vida.

Esta toma de decisiones se fundamenta en una valoración del costo beneficio que implica el hacer tal o cual cosa, es decir realizamos una evaluación de las implicaciones de realizar determinada actividad, ya sea comprar una casa, elegir una profesión, emprender un negocio o comprar una prenda de vestir, todo pasa por un proceso de evaluación que nos posibilita tomar la mejor decisión.

Una de las áreas con mayor trascendencia y en la que la toma de decisiones impacta de manera decisiva es el área educativa, en este ámbito constantemente se llevan a cabo diversas acciones de evaluación; una de ellas es la evaluación del desempeño de los docentes y cómo este desempeño impacta en el logro de los objetivos educativos de una institución.

El docente es el principal agente que interactúa con los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, él es quien realiza la planeación de las actividades de aprendizaje, quien determina los materiales que se van a utilizar y los productos que evidenciarán los aprendizajes logrados por los estudiantes. También es quien realiza la evaluación de estos aprendizajes y sus acciones impactan directamente en la conformación no solo de los saberes sino de las actitudes y valores de los estudiantes con quienes participa.

Es por esto que durante los últimos periodos presidenciales, se ha vivido una etapa de cambios en las políticas relativas a la formación docente en México, dando continuidad a los programas iniciados en el gobierno de Ernesto Zedillo que buscaban mejorar la formación de los docentes a través del programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, que culminan en las Reformas Educativas de 2013 y 2019 en los gobiernos de Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador, reformas con las que se consolida un proyecto de transformación del sistema educativo nacional en el que no solo se concretan los aspectos de la formación docente, sino se establece una serie de condiciones para garantizar su profesionalización y en teoría el logro de la calidad educativa.

Respecto a estas políticas, cabría preguntarse ¿Por qué se le da tanta importancia a la formación de los docentes que ha traído a lo largo de varios sexenios ya constantemente el tema de los docentes, su formación y su evaluación?

Tal vez no haya una respuesta única, pero se puede empezar por considerar un par de aspectos; el primero, como se mencionó anteriormente, es el papel preponderante que los docentes tienen en la educación y que es asignado desde la forma en que se plantean las políticas educativas en nuestro país para la educación básica. El segundo aspecto está relacionado con los cambios, que se han generado a partir de la crisis educativa que se vivió en los años setenta que dio lugar a un discurso político que responsabilizaba a los docentes de la calidad de la educación, trayendo consigo la principal crítica que estaba dirigida a su formación y su profesionalismo, así como al papel que desempeñan en la educación.

Para comprender el porqué de los aspectos señalados anteriormente, es necesario considerar que la formación docente es una atribución del gobierno y por lo tanto tiene un efecto centralizador (SEP 2013, Cap. III, Secc. 1, Art 1), que para determinados aspectos en la práctica resulta inadecuada, ya que el maestro se desenvuelve en un contexto específico que no puede generalizarse a través de un currículum cuadrado; por otra parte, la valoración de su papel social se ha visto disminuida por los diversos conflictos gremiales que se han presentado con el gobierno y porque se ha criticado profundamente la pertinencia y relevancia de su trabajo.

Aunado a lo anterior, a nivel internacional, existe una tendencia y preocupación por la labor docente y su profesionalización, de tal forma que este aspecto se ha traducido en la política educativa que esgrime el gobierno federal como bandera para la mejora de la educación: la formación y profesionalización docente.

Políticas que consideran al docente un actor fundamental por lo que para cumplir con el logro de la calidad educativa, la Educación básica y la formación del magisterio se conforman como uno de los principales objetivos políticos (Diario Oficial de la Federación 1992, 12). Situación que ha reflejado en todas y cada una de las propuestas de Planes Nacionales de Desarrollo, programas y acuerdos educativos en cada sexenio; basta con mencionar el documento Alianza por la Calidad de la Educación emitido en el sexenio del presidente Felipe Calderón, en el que se propone impulsar una transformación por la calidad educativa, al establecer acuerdos de colaboración entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación donde uno de los propósitos planteados es la profesionalización de los maestros para garantizar que *“quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes”* (SEP 2009, 13).

Volviendo al aspecto de la formación docente como una política educativa prioritaria dentro de los planes de desarrollo, tal vez sea conveniente recapitular sobre cómo ha sido el desarrollo de estos planes (Barba 2009, 40):

- Gobierno de López Portillo (1976 – 1982). Se elaboran dos documentos que marcan el rumbo de la educación nacional: Programas y metas del sector educativo 1979 – 1982 y 1981 – 1982, en los cuales ya se establece como propósito el elevar la

calidad de la educación reconociendo la necesidad de transformar la formación docente en función de que la educación normal no respondía a las necesidades educativas de este imperativo de calidad.

- Gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado (1982 – 1988). Como la formación de los docentes no era consistente con los propósitos de la educación básica, se modifica esta formación, considerándola como educación superior y generando una expectativa de mejoramiento de la función docente en las escuelas.
- Gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988 - 1994). A partir de esta nueva visión sobre la función docente, se asume a la educación como un factor de transformación social bajo el enfoque de la modernización social que respondía a las condiciones de la globalización, desprendiéndose de esta nueva visión la exigencia de “*implantar mejores opciones para la formación y el desarrollo de los docentes*” (Poder Ejecutivo Federal 1989, 102).
- Gobierno de Ernesto Zedillo (1994 – 2000). En este gobierno el énfasis estuvo en consolidar los cambios y consciente del rol del docente, se impulsa una nueva etapa para su profesionalización a través de un proyecto de transformación de las escuelas normales y proyectos de formación continua en 1997.
- Gobierno de Vicente Fox (2000 – 2006). Atendiendo a la diversidad cultural de nuestra nación, se tiene la exigencia de formar “*maestros para todos*” y dándole una importancia fundamental al trabajo del docente en el aula a partir de la idea de que la educación debe orientarse al aprendizaje, planteando la transformación de las prácticas docentes.
- Gobierno de Felipe Calderón (2006 – 2012). A partir del reconocimiento de las diversas condiciones y problemas estructurales que afectan la labor docente, se refuerza la idea de la formación docente incorporando las TIC’s como un factor de mejora tanto para la formación docente, como para el trabajo en el aula.
- Gobierno de Enrique Peña Nieto (2012 – 2018). Se realiza la reforma educativa en la que se amplían las facultades de la autoridad para que con vista en el objetivo de la mejora de la calidad, se introduzca un mecanismo de evaluación para el ingreso y permanencia de los docentes, así como el establecimiento del servicio profesional docente que atienda a las necesidades nacionales, impulsando una educación de calidad.
- Gobierno de Andrés Manuel López Obrador (2018 – 2024). Se deroga la reforma educativa de 2013 desapareciendo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y se sustituye por el Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación, se redefine el carácter de la evaluación docente con fines de mejora de la calidad educativa, se reforman los artículos 3, 31 y 73 incluyendo como aspectos esenciales la enseñanza de matemáticas, lecto-escritura, educación sexual, civismo, arte deporte y medio ambiente, con énfasis en la educación indígena, bilingüe y bicultural.

Como se puede observar, en esta búsqueda de la calidad educativa, se ha hecho énfasis en la figura del docente como actor fundamental en la consecución de esta calidad, igualmente se han implementado mecanismos y acciones para evaluar el trabajo que estos docentes realizan y consecuentemente poder determinar su permanencia en el sistema educativo o,

en el mejor de los casos, las acciones conducentes para su actualización y mejora en el desempeño de su labor.

Pero: ¿Cómo evaluar el desempeño de un docente?, ¿Cuáles son los aspectos de su práctica que inciden en la calidad de la educación?, ¿Cuál es el perfil de un docente que promueve aprendizajes significativos en sus estudiantes?, ¿Existe algún mecanismo para evaluar este perfil?

En un intento por responder a las preguntas planteadas, es que surge este trabajo donde se plantea una propuesta de evaluación de desempeño docente. Misma que se configura como estudio de caso en la secundaria de un colegio privado de la Ciudad de México, realizada durante los años 2010 a 2013 en la que se parte del diseño de instrumentos de evaluación tomando como base un perfil docente en el que los aspectos de evaluación están en función no solo de sus prácticas en el aula, sino de la forma en que sus características personales influyen en su planeación, en la implementación y evaluación de esta, así como en su comunicación y capacidad de promover ambientes de aprendizaje dentro y fuera del ámbito del salón de clases.

Los objetivos que dirigen la acción de esta propuesta son los siguientes:

Objetivo general.

Establecer un modelo que permita la evaluación del desempeño de los docentes a partir de un perfil docente determinado.

Objetivos específicos

Elaborar perfiles docentes a partir de las habilidades docentes que propician aprendizajes significativos en los estudiantes de educación secundaria.

Desarrollar los instrumentos que a partir de una metodología descriptiva permitan establecer una relación clara entre las características del perfil docente y su impacto en la calidad de la enseñanza.

La metodología establecida para llevar a cabo esta propuesta, está basada en una teoría funcionalista (Luhmann 1998) en la cual se realizaron observaciones de campo y registros detallados con base en instrumentos diseñados de acuerdo con indicadores establecidos a partir de un perfil y de las acciones llevadas a cabo por el docente en los diferentes ámbitos de acción en los que participa, considerando que esta actividad es realizada en sistemas inestables y que cada operación realizada produce su propio resultado lo que obliga a tener horizontes abiertos a las distintas posibilidades que se generan a partir de cada operación.

Resulta importante que no se trata de un enfoque determinista de función-solución, sino de la comprensión de un sistema y las diversas formas en que la actividad docente impacta en la enseñanza.

Para poder presentar este modelo de evaluación docente, se ha dividido este trabajo en cuatro capítulos:

En el primer capítulo se aborda el concepto de evaluación, haciendo distinción entre lo que sería la evaluación educativa de la evaluación del aprendizaje, partiendo de una reseña histórica del concepto y cómo es que se ha dado el desarrollo de la evaluación educativa a lo largo de la historia en nuestro país, así como los aspectos en los que se ha enfatizado esta evaluación en la educación. Posteriormente, se define la evaluación educativa a partir de sus características: finalidad, funciones y métodos.

Lo anterior permite no solo distinguir la evaluación educativa de otros tipos de evaluación sino tener claridad respecto a que la evaluación docente en este caso, se realiza con una finalidad que puede ser desde tener la capacidad de explicar los componentes y características del trabajo docente hasta la evaluación con fines de certificación.

Respecto a las funciones de la evaluación, es necesario distinguir no solo el para qué evaluar sino el porqué se evalúa y cómo esta evaluación se considera en la toma de decisiones de una institución educativa lo cual también será considerado para determinar el método de evaluación que nos dice el cómo se obtendrá la información.

En el segundo capítulo se aborda ya de manera específica la evaluación docente definiendo en primer lugar el concepto de desempeño docente considerando que este desempeño tiene lugar en dos dimensiones, la dimensión personal, considerando la labor docente como una actividad en la que necesariamente se da un proceso de comunicación entre docente y estudiantes, la cual, se puede ver afectada por las características personales del docente y la dimensión profesional que aunada a la dimensión personal determina las formas de interacción del docente en los diversos ámbitos en los que participa.

Para poder determinar la forma en que el docente se desempeña, es necesario también definir los diversos factores que pueden influir tanto en la dimensión personal como en la dimensión profesional así como los campos de acción en los que este profesional se desenvuelve, teniendo entre otros, la motivación y la formación profesional en el caso de factores personales; o bien los recursos educativos, tecnológicos y de infraestructura que impactan directamente en la forma en que el docente va a realizar la labor educativa. Por otra parte, y respecto a los campos de acción en los que el docente interactúa, el estudio va de lo particular a lo general, comenzando por analizar el ámbito de desarrollo personal hasta la revisión de su acción en el contexto sociocultural.

Conscientes de los factores que afectan y los ámbitos del desempeño docente, en este capítulo se presentan algunos modelos de evaluación, distinguiendo principalmente cuatro

enfoques de la evaluación y tres experiencias en países latinoamericanos en las que se ha utilizado alguno de estos enfoques.

En el capítulo tres se hace una revisión de la propuesta de evaluación realizada en el colegio, partiendo de la caracterización de los ámbitos del trabajo docente, las dimensiones en los que esta labor se realiza y los aspectos que se evalúan en cada uno de estas dimensiones, haciendo una descripción detallada de los indicadores que dan cuenta del trabajo docente.

Una vez definidos estos indicadores, en este capítulo se describe el marco institucional en el que se implementó este modelo así como la descripción detallada de las acciones e instrumentos que se realizaron para esta implementación.

Por último, en el capítulo cuatro se hace una revisión de los resultados obtenidos para cada uno de los ámbitos estudiados así como las conclusiones y una reflexión acerca de las áreas de oportunidad que tiene esta propuesta de evaluación.

Se incluyen asimismo en este trabajo, anexos en los que se presentan los instrumentos utilizados para esta evaluación, una síntesis de los resultados obtenidos en este proceso y un ejemplo del informe personal de habilidades descrito en los capítulos tres y cuatro.

La expectativa de este trabajo es que la propuesta que se presenta, permita a las instituciones hacer valoraciones en las que sea posible determinar los aspectos reales en los cuales el docente tiene sus fortalezas, oportunidades de desarrollo, amenazas y debilidades para así, realizar una toma de decisiones basada en el conocimiento pleno de las habilidades docentes, establecer procesos de formación y actualización que promuevan el desarrollo personal y profesional del docente y que lleven de esta manera al logro de los objetivos institucionales y de la calidad educativa en beneficio de aquellos a quienes realmente está dirigida nuestra actividad: los estudiantes.

Capítulo 1. Definiendo la Evaluación Educativa.

Actualmente se vive en México una efervescencia por la evaluación, particularmente en el campo educativo. En los medios, en las charlas de café, en las múltiples y muy diversas comunidades educativas la evaluación de la calidad educativa es uno de los temas centrales del debate pedagógico. Sin embargo, el tema de la evaluación en la educación no es algo nuevo ni desconocido para la mayoría de nosotros, estamos acostumbrados a escuchar el término evaluación con frecuencia, aunque también es fácil confundirlo o interpretarlo de manera errónea con otras ideas o conceptos que nada tienen que ver con este concepto.

Desde que nacemos somos calificados, medidos, valorados; baste con mencionar la escala de Apgar con la que se evalúa el estado físico del recién nacido a partir del color de la piel, frecuencia cardiaca, reflejos, actividad y tono muscular, así como el ritmo y esfuerzo respiratorio, los cuales son observados y calificados por los especialistas para emitir una valoración a partir de la cual se tomarán decisiones con respecto a los cuidados que pueda necesitar el recién nacido.

Es así como desde el primer momento de nuestra existencia nos encontramos inmersos en procesos de valoración de nuestras capacidades y como estas son determinantes respecto a alguna condición de nuestra existencia.

El concepto de evaluación es polisémico es decir, en determinados contextos puede significar tanto estimar y calcular como valorar o apreciar. Desde la dimensión pedagógica la evaluación hace referencia a un proceso por medio del cual alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes o un ambiente educativo, objetivos, materiales, profesores, programas, reciben la atención de quien evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de parámetros de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

En este capítulo se buscará establecer un acercamiento al concepto de evaluación, así como sus funciones y tipos, determinando cual será la acepción con la que se entenderá para los propósitos de este trabajo.

Asimismo se presentarán los ámbitos en que puede llevarse a cabo en la educación y los tipos de evaluación que pueden aplicarse atendiendo a la finalidad de ésta, para finalmente revisar la importancia que tiene la evaluación entendida como un principio de calidad.

1.1. Desarrollo histórico de la evaluación educativa

Antes de abordar el concepto de evaluación, es conveniente revisar cómo es que la evaluación ha llegado a tener este impacto en la educación. En principio vale la pena mencionar que esta idea no surgió de repente tal y como se concibe actualmente, ha pasado por una serie de transformaciones que la han ido conformando. Así encontramos que la evaluación surge en el entorno de la industrialización, en el que las instituciones educativas

debían adaptarse a las necesidades y requerimientos del aparato productivo, dentro de una visión funcionalista, en el que los estudiantes se consideraban como materia prima y las escuelas como fábricas (Giroux, 1981, 10). En este contexto, Henry Fayol, al establecer los principios básicos de la administración, incluye como parte esencial del proceso administrativo a la evaluación, incorporándose a los centros educativos como directriz para abordar la tarea pedagógica y didáctica, en la que la evaluación era entendida como un elemento de control de los resultados obtenidos (Casanova, 1997, 19).

Esta visión se enriquece con la aparición de las pruebas y test psicológicos que permitieron a los docentes abordar la evaluación a partir de la medición del rendimiento de los estudiantes de una manera cuantitativa y estadística, visión que persiste en la actualidad en la que examinar se considera como sinónimo de evaluar.

El enfoque industrial y positivista de la evaluación en este periodo que perduró prácticamente durante la primera mitad del siglo XX, consiste en comparar los resultados obtenidos con los objetivos o resultados esperados utilizando test y pruebas que son corregidas con un único criterio, cuyos resultados podrán ser interpretados de manera estadística. En este modelo de evaluación se privilegia la selección, la acreditación y la jerarquización, es decir, permite la selección de aquellos estudiantes que continuarán en el proceso a partir de los resultados obtenidos, quienes al superar los distintos controles de evaluación logran la acreditación y, con ella, el reconocimiento y el estatus.

A partir de esta perspectiva es que se incorporan en el ámbito de la educación términos como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos de aprendizaje y evaluación educativa (Casanova, 1998, 29).

Con el desarrollo y modificación de las aplicaciones de la evaluación en el campo educativo, la concepción de la misma ha ido transformándose, así en 1950 Ralph Tyler define a la evaluación como “*el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos de educación propuestos*” (Tyler, 1950, 19).

Por su parte, Cronbach concibe la evaluación como “*la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo*” (Cronbach, 1963, 683), concepto en el que ya se incluye el componente de toma de decisiones de manera explícita y no sólo como un instrumento de emisión de juicios.

A partir de la década de los 70, se han incorporado al concepto de evaluación distintos elementos, entre los que se suman la ideología de la organización escolar, el sistema de valores imperante en la sociedad, la formulación adecuada de indicadores que garanticen la fiabilidad de la evaluación y que permitieran decidir el éxito de un programa de un centro educativo.

Es evidente que cuando se empiezan a incorporar estos elementos a la evaluación, resulta cada vez más difícil ceñirse a un modelo estrictamente cuantitativo y a la utilización

exclusiva de test y pruebas estandarizadas, por lo que para poder identificar la concepción sobre la realidad educativa se suman la utilización de métodos de investigación cualitativa.

En la historia del sistema educativo mexicano, la implementación de políticas de evaluación se han desarrollado a lo largo de las últimas cuatro décadas en las que es posible distinguir tres periodos:

Décadas de 1970 – 1980.

En este periodo se llevan a cabo las primeras experiencias de evaluación del sistema educativo, sin embargo las limitaciones técnicas y la falta de experiencia influyeron en la calidad de los resultados y por otra parte, existían consideraciones de orden político que limitaron la difusión de resultados y su incorporación como insumo para el diseño de políticas educativas.

Década de 1990.

Con la implementación de un amplio conjunto de instrumentos de evaluación de aprendizajes en primaria y secundaria con diversos objetivos que iban desde la acreditación, hasta la asignación de incentivos a docentes. En esta década que se creó la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP, cuyas funciones generales coordinadas con las instancias correspondientes son:

- Evaluar de manera sistemática y permanente el desarrollo del sistema educativo, el cumplimiento de sus objetivos, programas y proyectos, así como su impacto, de acuerdo con lo establecido por el Programa Nacional de Educación.
- Evaluar la asignación de recursos públicos por parte de la Secretaría de Educación Pública, proponiendo medidas correctivas cuando fuera necesario.
- Participar en el desarrollo y coordinación de la política nacional de evaluación educativa, del sistema nacional de evaluación educativa, y de la participación de México en las evaluaciones internacionales.
- Participar en el desarrollo de criterios y parámetros de evaluación.
- Proponer lineamientos generales de evaluación a las autoridades locales.
- Proponer, a partir de la evaluación, prioridades, políticas y programas de carácter estratégico (INEE 2014, 2).

En mayo de 1992, el gobierno federal, los gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación suscribieron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el que se establecieron tres líneas centrales de acción: La reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revaloración de la función social del magisterio, en el cual el docente es concebido como el protagonista de la transformación educativa. En esta última línea se propuso la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial, como uno de

los medios para impulsar la profesionalización del trabajo de los docentes de educación básica (SEP, 2010).

La evaluación realizada para otorgar los incentivos que contempla el programa de Carrera Magisterial se basa en la aplicación de exámenes sobre conocimientos y preparación profesional de tres tipos de agentes: a) docentes que tienen grupo a cargo; b) directores de centros educativos; y c) personal docente de apoyo técnico-pedagógico. Cada una de estas vertientes, además, es evaluada mediante exámenes distintos según las modalidades de educación comprendidas. En términos generales, las pruebas incluyen el conocimiento de contenidos curriculares, normatividad del sistema educativo, así como propósitos y sugerencias didácticas contenidas en los Programas Oficiales.

Estas iniciativas, aunadas a la implementación de diversos instrumentos de evaluación, que tenían propósitos tan diversos como la asignación de incentivos a los maestros, hasta la evaluación estricta de aprendizajes condujo a la formación del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación (SNEE).

Es en esta década cuando la evaluación educativa cobra una gran importancia teniendo por ejemplo el Programa de Evaluación de la Educación Primaria (EVEP) creado en 1996, el cual no sólo aplicaba pruebas de aprendizaje de Español y Matemáticas a los estudiantes, sino también pruebas de contexto a Docentes, Directores escolares y padres de familia.

2001 a la fecha. Durante el sexenio del gobierno de Vicente Fox se confiere a la evaluación de la educación un papel preponderante en la planeación y rendición de cuentas por parte de las autoridades educativas, y en agosto de 2002 se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como la instancia encargada de evaluar la educación básica y media superior, a través de las siguientes actividades: el desarrollo de un sistema de indicadores que permita evaluar la calidad del Sistema Educativo Nacional; apoyar la realización de evaluaciones nacionales de aprendizaje; desarrollar modelos de evaluación de escuelas; apoyar la evaluación educativa en las entidades federativas; diseñar instrumentos y sistemas de evaluación adecuados a cada nivel, apoyando en su aplicación y análisis, así como supervisando su implementación; impulsar y fortalecer la cultura de la evaluación, difundir resultados y capacitar en materia de evaluación; realizando investigaciones en la materia, y coordinar la participación de México en los proyectos de evaluación internacionales (INEE 2014, 6). Un aspecto que es importante resaltar es que aunadas a las pruebas de rendimiento escolar, el INEE aplica lo que el Instituto denomina pruebas de contexto, cuya información resulta importante para conocer los procesos implicados en la calidad de los resultados educativos.

En 2013 durante el gobierno de Enrique Peña Nieto se lleva a cabo una reforma educativa con el propósito de mejorar la calidad de la educación nacional, modificando el artículo tercero constitucional estableciendo la figura del INEE como un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya tarea principal es evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Para cumplir con ella debe:

- Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federales y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les correspondan, y
- Generar y difundir información para, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

Aunado a lo anterior, el INEE coordinará el Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

Finalmente en el año 2019, durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, se realiza la reforma educativa a los artículos 3, 31 y 73, en la cual se da marcha atrás a la reforma de 2013, eliminando el INEE y creando el Centro Nacional para la Revalorización del Magisterio y la Mejora Continua de la Educación, con lo cual, la evaluación docente es planteada como un instrumento para la mejora de la calidad educativa aunque en el momento en el que este texto se realiza, aún no se definen los mecanismos para llevar a cabo esta evaluación.

A partir de este panorama histórico se puede reconocer la importancia que tienen los diferentes procesos de **evaluación** en el ámbito de la educación, particularmente en nuestro país **como un agente que ayude a garantizar la calidad de la educación**, constituyéndose en un instrumento no sólo para la rendición de cuentas, sino en un auxiliar fundamental para la elaboración y desarrollo de las políticas públicas en educación.

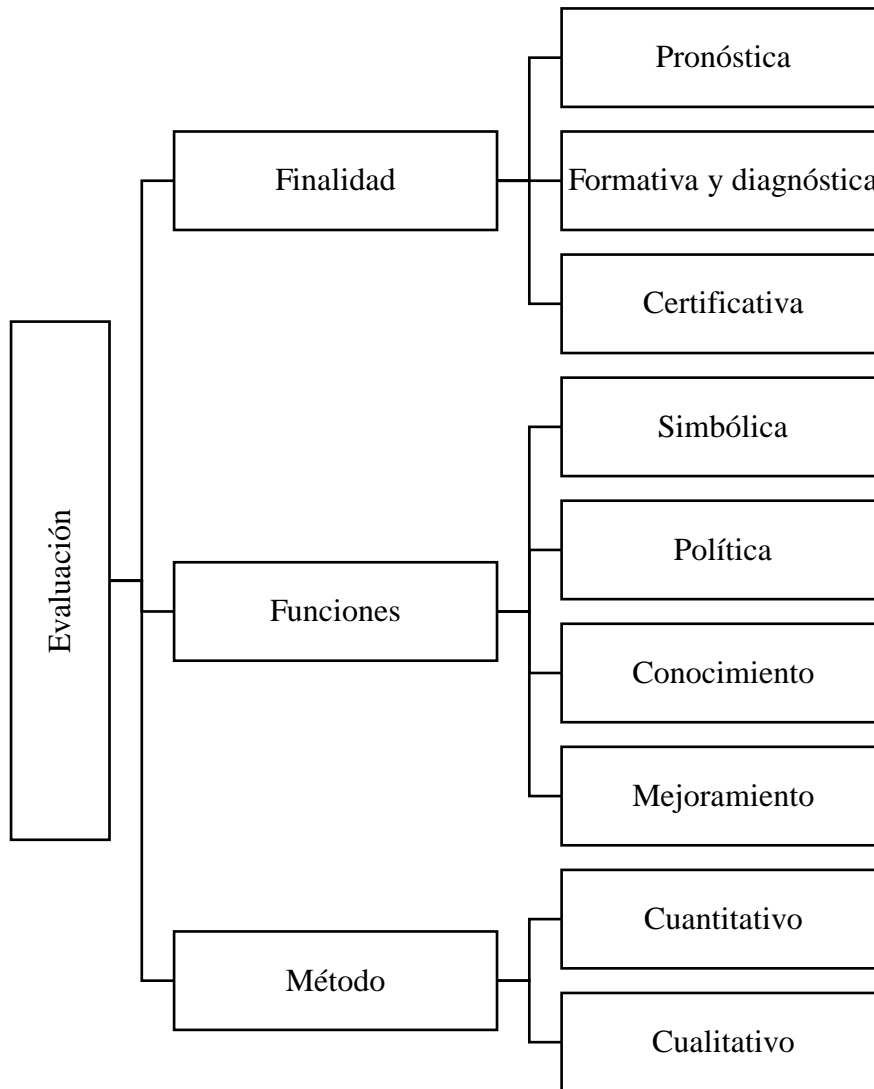


Figura 1.1 Características de la evaluación. Desarrollo propio.

1.2. Evaluación educativa y su definición

Hasta este momento se ha revisado el cómo ha llegado la evaluación a formar parte del ámbito de la educación, sin embargo, ante la pregunta ¿Qué es evaluar? Nos encontramos frente a una variedad de conceptos y enfoques que dificultan aún más el poder establecer una definición, ya que existen distintas aproximaciones desde las que se puede establecer la idea de lo que es la evaluación, partiendo de la visión de determinación del grado de logro (Elola 2010, 14), hasta definirla como “*el proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa*” (Elola, 2010, 15).

En el ámbito educativo específicamente, se puede recuperar el concepto de Elliot Eisner (Eisner 1995) que presenta la evaluación como una crítica educativa similar a la crítica que se hace del arte. Eisner no considera que los procesos educativos, específicamente la

evaluación, sean procesos que deban ser controlados por un conjunto de leyes que pueden ser transformadas en una “prescripción” o en una receta, ya que *“lo que debemos hacer con respecto a la Evaluación Educativa no es buscar recetas para controlar y medir las prácticas, sino más bien para mejorar lo que artísticamente se puede lograr. La teoría juega un papel en el cultivo de este arte, pero su papel no es prescriptivo, es de diagnóstico”* (Eisner, 1977, 350).

En este sentido, se concibe a la evaluación **como un proceso** que nos permitirá incorporar elementos de mejora en la actividad educativa, más allá de juzgar entre lo bien y lo mal hecho, considerando más las **funciones de retroalimentación** y la de dar cuenta de lo realizado. Para ello será necesario realizar una serie de observaciones o recopilar **información** que permita la **adquisición de conocimiento sobre el objeto** de estudio.

Es importante destacar que hasta aquí se ha abordado sólo una de las finalidades **de la evaluación** pero que no es la única, de acuerdo con Nydia Elola (2010, 23), las finalidades de la evaluación pueden ser:

Pronóstica: La información obtenida es utilizada para pronosticar y explicar los fenómenos educativos que constituyen el objeto de estudio.

Formativa y diagnóstica: La información que se produce orienta las decisiones que cada uno de los agentes involucrados en el proceso educativo deberá tomar.

Certificativa y acreditativa: La información recopilada sirve para otorgar un reconocimiento y/o la posibilidad de continuar los estudios en general o en una rama en particular.

Por otra parte, además de la finalidad de la evaluación, esta tiene una **función**, que puede ser **simbólica** cuando se asume como el cierre de una actividad; **política**, en la que la evaluación tiene un importante valor instrumental al generar información retroalimentadora que funciona como soporte para la toma de decisiones; **de conocimiento**, cuando ésta permite comprender los objetos de la evaluación; y finalmente la función de **mejoramiento** en la que a partir de la información generada, es posible mejorar los procesos–objeto de la evaluación, siendo capaz de complementar las funciones anteriores (Elola, 2010, 21).

En este orden de ideas, se podría definir a la evaluación en los términos de José Fernández Tejada como:

“Un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos.

Implica un juicio de valor, que significa que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ha de valorarse, explicando su bondad.

Orientada hacia la toma de decisiones. El proceso evaluativo ha de tener una utilidad; en este sentido, se apunta hacia una mejora de la práctica. Esto significa, que la evaluación ha de ser un medio, pero no un fin en sí misma” (Tejada 1999, 33) .

Por otra parte, Raquel Glazman (2001, 85-121) enumera algunas de las características de la evaluación:

- Evaluar es un proceso, es decir debe tener en primera instancia un objeto sobre el cual aplicarse, un objetivo, un plan de acción, para lo que debe existir una metodología (formas de evaluación), esta metodología debe estar en correspondencia con el enfoque y el ideal desde el cual se evalúa; a su vez, los resultados obtenidos pueden utilizarse para tomar decisiones.
- La evaluación como proceso tiene un diseño, se ejecuta y genera un informe, los cuales pueden incluir métodos cualitativos o cuantitativos, los cuales a su vez expresan la forma en que nos aproximaremos a la realidad.
- Este proceso está dado en tres dimensiones: Axiológica, teórica y metodológica, que definen también el qué se evalúa, con respecto a qué estamos evaluando y el cómo se evalúa.
- Finalmente, es necesario determinar los aspectos e indicadores que serán tomados en cuenta para describir esa realidad, a partir de delimitar la medida en que estos indicadores se corresponden con el ideal, será posible realizar una descripción de la realidad contrastada con el ideal y de esta forma emitir un juicio que en el mejor de los casos llevará a una toma de decisiones que conduzca a alcanzar ese ideal.

Continuando con la construcción del concepto, encontramos que la evaluación de acuerdo con Casanova es *“una obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada” (Casanova, 1998, 71).*

De las concepciones anteriores y como una síntesis de las mismas, para efectos de este trabajo se considerará a la evaluación educativa como el proceso por medio del cual se determina de manera rigurosa el nivel de logro de un elemento o proceso educativo (programas, sujetos, actividades, proyectos, etc.), contrastándolos contra un criterio o una realidad ideal a través de un análisis cualitativo o cuantitativo que permita, a partir de los resultados obtenidos, emitir un juicio de valor respecto a ella o conducir a la toma de decisiones que lleve a su vez a alcanzar el ideal propuesto, constituyéndose en un ciclo de mejora de la calidad.

Esta concepción de la evaluación quedaría incompleta si no consideramos sus características, ya que, como se mencionó anteriormente, la evaluación puede atender a diversas finalidades y desarrollar distintas funciones, que a su vez determinan el método con el que se lleva a cabo, es decir, la evaluación debe realizarse utilizando métodos de investigación científica que aporten la información necesaria para que la evaluación sea objetiva.

La investigación científica puede definirse como el conjunto de tácticas que se emplean para construir conocimiento (Lafuente y Marín, 2008, 7) Para lograrlo, se puede distinguir entre dos métodos: deductivo e inductivo o empírico.

El método deductivo consiste en que partiendo de premisas generales, se llegue a enunciados particulares, por el contrario, el método inductivo consiste en crear enunciados generales partiendo de la experiencia, comenzando con la observación de un fenómeno y revisando repetidamente fenómenos comparables, para establecer leyes de carácter universal.

Una investigación cuantitativa se llevará a cabo cuando las variables se puedan medir de una forma objetiva y con un alto grado de precisión, obteniendo datos numéricos que posteriormente serán tratados estadísticamente; por el contrario, si la información a la que se tiene acceso es pobre en datos pero rica y variada en descripciones se realizará una investigación cualitativa.

Por otra parte, dependiendo de los objetivos que cumple la investigación, es posible elegir un tipo de investigación exploratoria (primer conocimiento del problema o condiciones del fenómeno), descriptiva (mostrar las características de un grupo o fenómeno a través de la observación y medición de sus elementos) o explicativo-descriptiva (entender el comportamiento y determinar y cuantificar las relaciones entre variables).

Posteriormente encontramos las diferentes técnicas para la recolección de datos, las técnicas para el tratamiento y explotación de los datos para finalmente presentar los resultados de la investigación.

Este proceso se sintetiza en la figura 1.2.

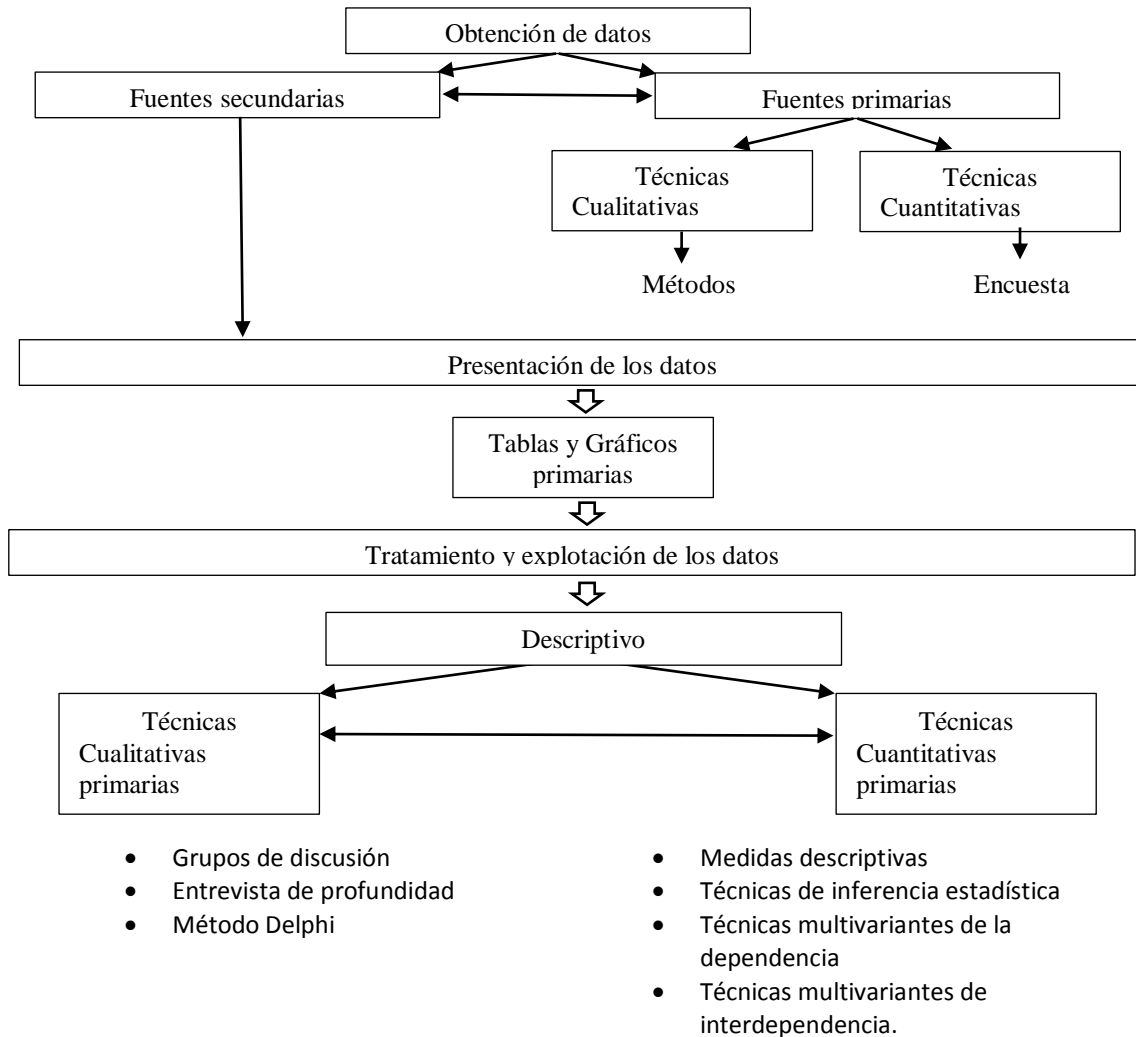


Figura 1.2 Metodología de investigación en Ciencias Sociales. Desarrollo propio.

Con base en lo anterior se puede concluir que, en todo proceso de evaluación será necesario especificar los métodos que permitirán la recolección de información.

Dado el carácter polisémico del término evaluación y la utilización indistinta entre algunos términos que se han considerado como sinónimos: evaluación, evaluación educativa y evaluación pedagógica, resulta importante establecer que se habla de distintos niveles dentro de la evaluación, en otras palabras, considerando la evaluación como el proceso de obtención de información para una valoración (en términos generales), y que puede corresponder a prácticamente cualquier cosa, encontramos una categoría que corresponde a la educación es decir la evaluación educativa, referida a los distintos procesos y agentes que participan en un sistema educativo: Programas, métodos, centros de aprendizaje, agentes educativos, entre otros, la cual constituye un subconjunto dentro del gran conjunto de la evaluación.

La evaluación vista de esta forma adquiere un carácter práctico que valora elementos y condiciones para emitir un juicio amplio en torno a situaciones, sujetos, actividades, instituciones o programas. **Dentro de este ámbito de la evaluación educativa, está la dimensión de la evaluación pedagógica**, la cual se sustenta en elementos teóricos y conceptuales de la educación y que es concebida como “*un proceso de esclarecimiento y de búsqueda de datos que permiten ponderar una situación, así como en principios originados en un análisis... del aprendizaje planteado como vía previa a la corrección de errores, la revisión de intencionalidades o metas y el cambio de propuestas metodológicas para el intercambio en términos de la enseñanza y el aprendizaje en el salón de clase*” (Glazman, 2005, 15-16).

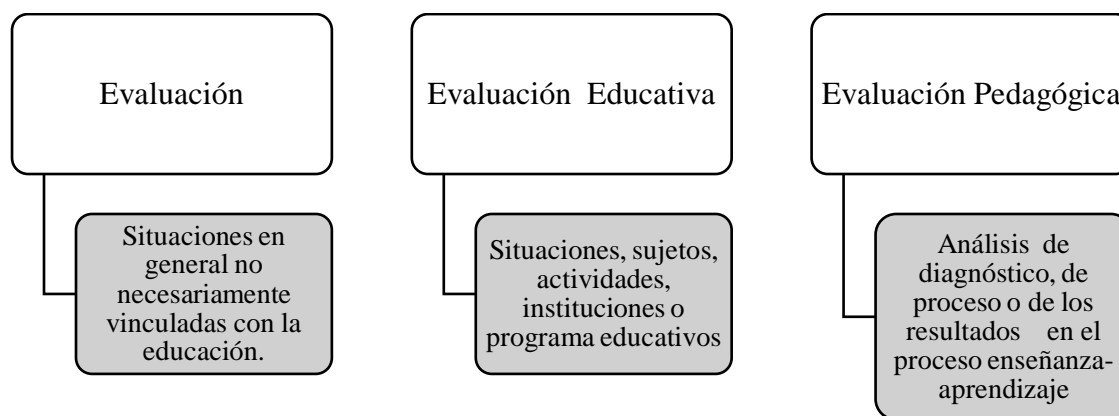


Figura 1.3 Distinción entre evaluación, evaluación educativa y evaluación pedagógica. Desarrollo propio.

Cabe recordar que, para **los fines de este trabajo**, se utilizará el término “evaluación educativa”, considerando una **finalidad de tipo formativa y diagnóstica, cuya función es política y de mejoramiento de las prácticas educativas en el centro escolar**.

1.3. Ámbitos de la evaluación educativa

Como se mencionó en el apartado anterior, la evaluación tiene funciones, finalidades y métodos, por lo que, el proceso de la evaluación educativa se realiza en momentos, contextos y en lugares y formas determinados. En otras palabras, existe **un ámbito de la evaluación** entendido como el espacio o los límites dentro de los cuales tendrá lugar el proceso de evaluación (Toranzos, 2003), de tal forma que cuando se hace referencia al ámbito de la evaluación educativa es necesario precisar el alcance de la misma así como el conjunto de herramientas e instrumentos a utilizar para realizar dicho proceso.

En el marco de la problemática educativa es posible diferenciar al menos cuatro ámbitos para desarrollar una propuesta de evaluación educativa:

La evaluación en las aulas. Se refiere al proceso enseñanza - aprendizaje y reconoce como ámbito aquello que sucede en el aula y para su ejecución requiere de estrategias metodológicas puntuales que permitan el registro de indicios claros sobre el proceso. En

cuanto a los instrumentos que se utilizan, cabe mencionar que existen una gran variedad de herramientas de apoyo y en general estas dependerán del enfoque y del modelo educativo hacia el que esté orientado el proceso enseñanza – aprendizaje.

La evaluación de las instituciones. El ámbito en este caso es el de la institución escolar, entendida como un sistema complejo en el que se revisan las interacciones entre los diferentes elementos que la componen. Este sistema requiere de estrategias metodológicas próximas al marco general de lo que se conoce como análisis institucional, el cual es comúnmente utilizado para la evaluación de otro tipo de espacios institucionales, pero en este caso con el requerimiento básico de reconocer la especificidad de la escuela como forma particular de institución. En cuanto a los instrumentos y herramientas utilizadas, para el caso de la evaluación institucional, primero es necesario definir el agente que realizará la evaluación y quienes intervienen en el proceso por lo que para su realización se pueden tener combinaciones entre formas de evaluación externa e iniciativas de autoevaluación que obedecen a propósitos diferentes e implican desarrollos metodológicos también diversos.

La evaluación en el marco de los programas y proyectos. El ámbito se encuentra delimitado por un conjunto organizado y coherente de decisiones que se concretan en un proyecto educativo y en un programa de trabajo lo cual implica que la propuesta de evaluación incluya instrumentos y herramientas ligados a la estrategia de evaluación de proyectos para el caso de proyectos o programas o programas educativos originados en diversas organizaciones y estrategias de evaluación de la política educativa en el caso de proyectos y programas promovidos por el Estado. A partir de esta definición es posible precisar cuáles serán los ejes centrales de la evaluación del proyecto, programa o política, así como el diseño, la gestión y ejecución, los resultados y el impacto, entre otros.

La evaluación en el sistema educativo. Este es el ámbito más amplio y lo que busca son respuestas sobre el funcionamiento de la totalidad o de un segmento del sistema educativo. Este tipo de evaluación se asocia con la finalidad de toma de decisiones a nivel macro y con la definición de políticas educativas y líneas de acción nacionales o estatales, por lo que los componentes metodológicos requieren de dispositivos técnicos y logísticos complejos.

1.4. Tipos de evaluación educativa

En los apartados anteriores se definió la evaluación educativa, diferenciándola de lo que es la evaluación pedagógica, también se ha establecido que la evaluación atiende a una finalidad, que cumple con determinadas funciones y que puede ser realizada utilizando distintos métodos y que todos estos aspectos se dan en función del ámbito en el que se realice la evaluación.

Dada la importancia que la evaluación ha adquirido en el contexto de la educación, en la pedagogía se han dedicado grandes esfuerzos a conceptualizar y elaborar modelos que permitan realizar dicha tarea con eficacia. En función de que el propósito de este capítulo es lograr una comprensión lo más amplia posible de la evaluación, resulta necesario establecer

también una clasificación de estos modelos de evaluación, lo que nos lleva a establecer una tipología de la evaluación como se muestra a continuación (Casanova, 1998, 78):

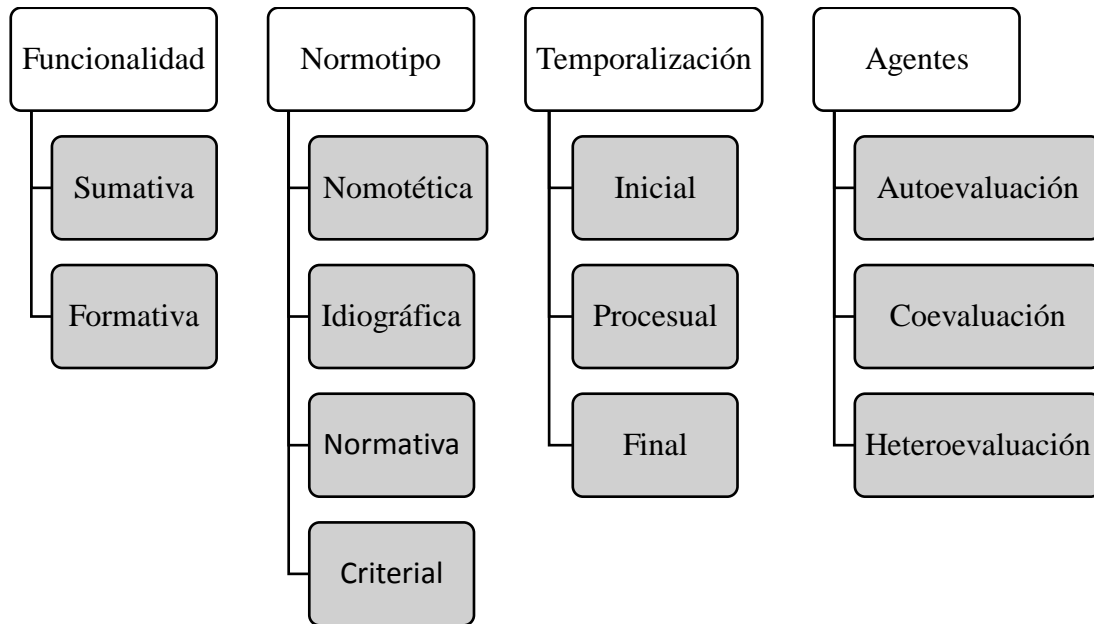


Figura 1.4. Tipos de evaluación. Fuente: Casanova (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica.*

1.4.1. Tipos de evaluación educativa por su funcionalidad.

Anteriormente se indicó que la evaluación atiende a diversas funciones, sin embargo, este tipo no se refiere a las funciones de la evaluación, sino al funcionamiento de ésta, teniendo entonces dos tipos: Evaluación sumativa y evaluación formativa.

La funcionalidad sumativa de la evaluación resulta apropiada para la valoración de productos o procesos que se consideran realizados o terminados con realizaciones o consecuciones concretas y valorables, este tipo de evaluación supone la obtención rigurosa de datos a lo largo del proceso que se esté evaluando; por otra parte, se tiene la evaluación formativa, la cual se utiliza en la valoración de procesos de tal forma que en todo momento se tenga un conocimiento apropiado de la situación evaluada permitiendo la toma de decisiones necesaria de forma inmediata.

En la tabla 1.1 se pueden apreciar las diferencias entre estos dos tipos de evaluación (Casanova 1998, 82).

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.
Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.	Su finalidad es determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazos.

Tabla 1.1 Comparación entre evaluación sumativa y formativa. Fuente: Casanova (1998). La evaluación educativa. Escuela básica.

1.4.2. Tipos de evaluación por su normotipo

El normotipo es el referente que tomamos para evaluar un objeto/sujeto. Según este referente (interno o externo) la evaluación será nomotética o idiográfica.

Dentro de la evaluación nomotética se distinguen dos tipos de referentes externos que nos llevan a considerar: La evaluación normativa que supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en que se halla integrado, y la evaluación criterial la cual propone la fijación de criterios externos bien formulados, concretos, claros que sirvan de referencia para la evaluación. Estos criterios serán la pauta o norma mediante la cual se lleve a cabo la evaluación tanto de los procesos como del logro de los objetivos que se hayan planteado.

Respecto a la evaluación ideográfica se lleva a cabo cuando el referente es interno, es decir, se evalúan las capacidades y posibilidades del sujeto/objeto, sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares.

1.4.3. Tipos de evaluación por su temporalización

De acuerdo con el momento del proceso en que se realice la evaluación, esta puede ser inicial, procesual o final. Como se indica claramente la evaluación inicial se realiza al comienzo de un proceso y permite detectar la situación de partida. Esta evaluación tiene un carácter eminentemente diagnóstico que permitirá hacer las adecuaciones necesarias al proceso y cumplir con la función reguladora de la evaluación.

La evaluación procesual es aquella que consiste en la valoración continua de los procesos, mediante la obtención sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones a partir de este análisis mientras tiene lugar el proceso. Su realización se lleva a cabo en el plazo de tiempo que dura el proceso marcado por los objetivos que se hayan establecido para dicha evaluación. Este tipo de evaluación es totalmente formativa y permite llevar a cabo la función de mejora de la evaluación.

La evaluación final se lleva a cabo al finalizar un proceso aunque éste sea parcial y supone un momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y cumplir con ciertos objetivos.

Este tipo de evaluación busca comprobar los resultados obtenidos, sin embargo no necesariamente tiene una funcionalidad sumativa. Esta evaluación final puede analizarse e interpretarse con tres referentes distintos: En relación con los criterios y objetivos de evaluación, en relación con la evaluación inicial y las posibilidades de desarrollo que se estimaron y en relación con los logros alcanzados por un referente externo.

1.4.4. Tipos de evaluación según sus agentes

La evaluación puede ser realizada por distintas personas, lo cual da lugar a distintos tipos de evaluación: Autoevaluación, cuando el sujeto revisa sus propias actuaciones, por lo tanto el agente de la evaluación y su objeto se identifican; la coevaluación que consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o de un trabajo determinado realizado entre varios; y la heteroevaluación que consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra, sobre su trabajo, su actuación, su rendimiento, etc.

Cabe mencionar que los tipos de evaluación no son excluyentes entre sí, en la práctica, pueden darse mezclados algunos de los tipos descritos conjugando su funcionalidad para conseguir sus propósitos, de tal forma que la evaluación inicial y la final pueden ser a su vez formativas o sumativas, según la funcionalidad con la que se apliquen; lo mismo sucede con la autoevaluación o coevaluación que además pueden ser iniciales, procesuales o finales.

En síntesis, la acción educativa es diversa y es necesario proponer soluciones de evaluación diversificadas a partir de los diversos ámbitos en que se realizan y de los propósitos que se persigan con ella, utilizando el método que resulte más pertinente y eficaz.

1.5. Principios de la evaluación

Finalmente, la evaluación debe realizarse a partir de ciertos principios que le dan solidez al proceso, los más relevantes son:

Confiabilidad. Este principio hace referencia a los procesos e instrumentos que se utilizan, los cuales deberán estar validados de tal forma que permitan reflejar el estado real del

aspecto que se esté evaluando y la utilización de los resultados con un alto grado de seguridad y veracidad.

Universalidad. Esta se refiere al uso de lenguajes y sistemas de valoración que tengan el mismo significado o interpretación en los diferentes contextos en los que se desempeñan los agentes evaluados.

Pertinencia. En este principio se hace referencia a los aspectos que se evalúan, el momento en que se realiza y el manejo de los resultados, los cuales deben ser adecuados y consistentes con lo que se pretende evaluar.

Transparencia. Hace referencia a la presentación de propósitos, criterios, modelos, procedimientos, instrumentos y resultados de evaluación ante la comunidad y/o autoridades educativas de tal forma que la información resulte accesible.

Concurrencia. Este principio tiene que ver con la posibilidad de lograr que los resultados de la evaluación de diversos aspectos de la vida institucional puedan integrarse para lograr una visión más completa de la evolución del sistema.

1.6. La evaluación educativa como principio de calidad

En el discurso de evaluación educativa un principio fundamental es de ofrecer educación de calidad, este principio atiende a la necesidad de dotar a la educación de elementos mínimos y características específicas que permitan alcanzar los propósitos educativos que se tengan en cada sistema educativo.

¿Para qué todo el esfuerzo educativo?, para responder a esta pregunta, se puede recurrir al concepto de la UNESCO, en el que se menciona “*la mejora de la calidad del sistema educativo, con el fin de que este contribuya al desarrollo económico y social del país*” (UNESCO, 2008, 4), es decir, lo que se busca con las diferentes iniciativas es impactar en la calidad de la educación; sin embargo, habría que **definir qué es lo que se entiende por calidad educativa.**

La palabra calidad se deriva del latín *qualitas* cuyo significado es cualidad, modo de ser. Con lo anterior se hace referencia al conjunto de propiedades inherentes a una cosa y que la hacen diferente de otras de su mismo género o especie. En el contexto actual, la calidad se asume como el grado de satisfacción de los requerimientos, necesidades y expectativas de las personas con los productos o servicios que se les ofrece.

Este concepto no es un término que pertenezca al ámbito educativo, es un concepto recuperado de las teorías económica y administrativa, que ha sido adaptado al contexto de la gestión educativa; ahora bien, existe un concepto de calidad definido por la UNESCO (UNESCO 2004, 6) en el que se menciona que existen **dos principios que caracterizan la mayoría de las definiciones de calidad**, el primero afirma que **el desarrollo cognitivo en**

el educando es el objetivo explícito más importante, por lo que el éxito en éste constituye el indicador de la calidad educativa; el segundo principio tiene un énfasis **en la forma en que la educación impacta en la formación de valores y actitudes** relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones para que el estudiante tenga un desarrollo afectivo y creativo adecuados.

En este segundo enfoque, resulta difícil establecer indicadores claros, por lo que se recurre a aspectos que tienen que ver con la gestión de la educación para su valoración.

De acuerdo con la UNESCO, los principales aspectos que reflejan una educación de calidad son:

- Beneficios de la educación. Una educación de calidad contribuye a aumentar los ingresos de los individuos a lo largo de toda su vida, propicia un desarrollo económico más vigoroso de un país y permite que las personas efectúen opciones con mayor conocimiento de causa en cuestiones que revisten importancia para su bienestar.
- Duración de la escolaridad: Una educación de mejor calidad aumenta la esperanza de vida escolar.
- Resultados de los tests internacionales. Los cuales dan una valoración sobre el aprovechamiento escolar en aspectos clave como son la capacidad y comprensión lectora, las habilidades matemáticas y en ciencias.
- Recursos: En los países de bajos ingresos, el incremento del gasto para suministrar más libros de texto, reducir la proporción de alumnos por maestro, perfeccionar la formación docente y mejorar las instalaciones escolares; tiene una repercusión positiva en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.
- Integración: Están condenados al fracaso los modelos de reforma educativa que se caracterizan por su uniformidad y no tienen en cuenta las múltiples desventajas que deben afrontar muchos educandos, específicamente aquellos con necesidades educativas especiales.
- Coordinación: Puede contribuir a mejorar la calidad de la educación estableciendo relaciones más estrechas entre los distintos servicios gubernamentales encargados de la atención y educación de la primera infancia, de la alfabetización y de la salud.

En el siguiente esquema se resumen los aspectos que conforman la calidad de acuerdo con los criterios de la UNESCO.

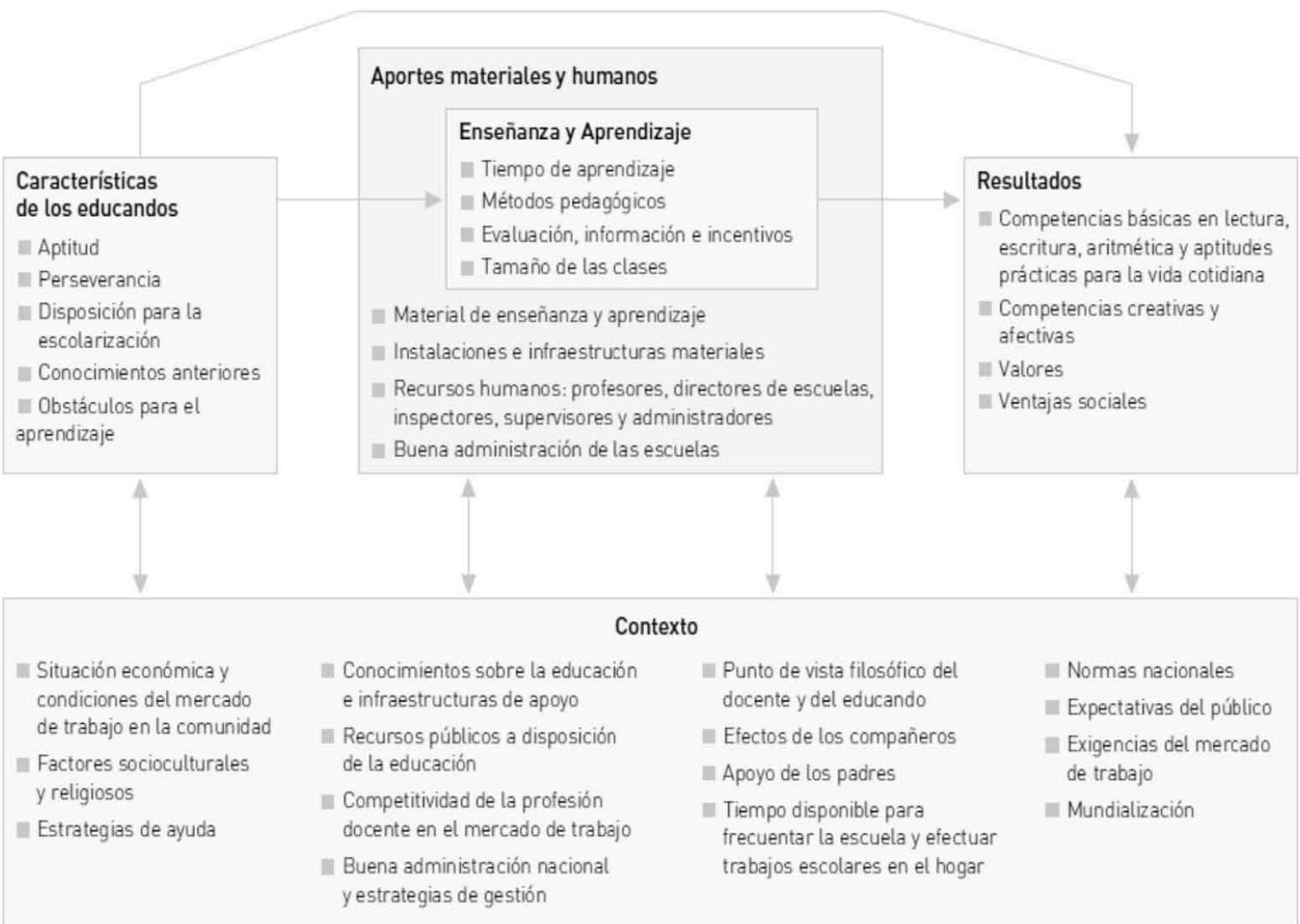


Figura 1.5 Aspectos que conforman la calidad. Fuente: UNESCO (2004). Educación para todos: el imperativo de la Calidad, 7.

Por otra parte, el **concepto de calidad que se maneja en México**, considera los siguientes aspectos:

- Un mayor nivel educativo es fundamental para el desarrollo humano de un país, tanto para elevar la productividad como para fortalecer la democracia y alcanzar una mejor calidad de vida.
- Alcanzar la gratuidad, logrando que el Estado absorba los gastos que de manera directa inciden en los ingresos de las familias de escasos recursos.
- Garantizar el derecho a la no discriminación para que las personas, sea cual fuere su origen o condición, tengan suficientes oportunidades educativas (SEP, 2009, 20-21)

Por lo que una educación es de calidad si ofrece los apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones a aprovechar al máximo las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación con el propósito de alcanzar los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje de acuerdo con sus capacidades.

Para lo anterior, se tienen 6 **principios que están asociados a la calidad educativa: flexibilidad, equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.**

La SEP en su documento “*Modelo de Gestión Educativa Estratégica: Programa Escuelas de Calidad*”, define la calidad educativa como:

“La amalgama entre la gestión institucional, escolar y pedagógica; al reconocer los niveles de autonomía y necesidades en cada estadio de la gestión, con un enfoque que tiene como propósito fundamental impulsar una gestión pedagógica que fortalezca los procesos de enseñanza, genere y desarrolle competencias de los alumnos que les posibiliten desenvolverse en el marco del aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; considerando los principios de calidad expuestos” (SEP, 2009, 26).

En este orden de ideas, la evaluación educativa como se mencionó anteriormente, tendrá la finalidad de generar información que por una parte oriente las decisiones de cada uno de los agentes involucrados en el proceso educativo y por otra mejorar los procesos—objeto de la evaluación, garantizando o al menos favoreciendo el logro de la calidad en el sentido que se ha visto en este apartado.

Como puede advertirse en la figura 1.5, la evaluación educativa en el caso del sistema educativo mexicano, tienen que ver con el logro de la calidad; ahora bien, considerando que la evaluación educativa es el proceso por medio del cual se determina de manera rigurosa el nivel de logro de un elemento o proceso educativo (programas, sujetos, actividades, proyectos, etc.) contrastándolos contra un criterio o una realidad ideal a través de un análisis cualitativo o cuantitativo que permita, a partir de los resultados obtenidos, emitir un juicio de valor respecto a ella o conducir a la toma de decisiones que lleve a su vez a alcanzar el ideal propuesto, tomando en cuenta los principios de confiabilidad, universalidad, pertinencia, transparencia y concurrencia.

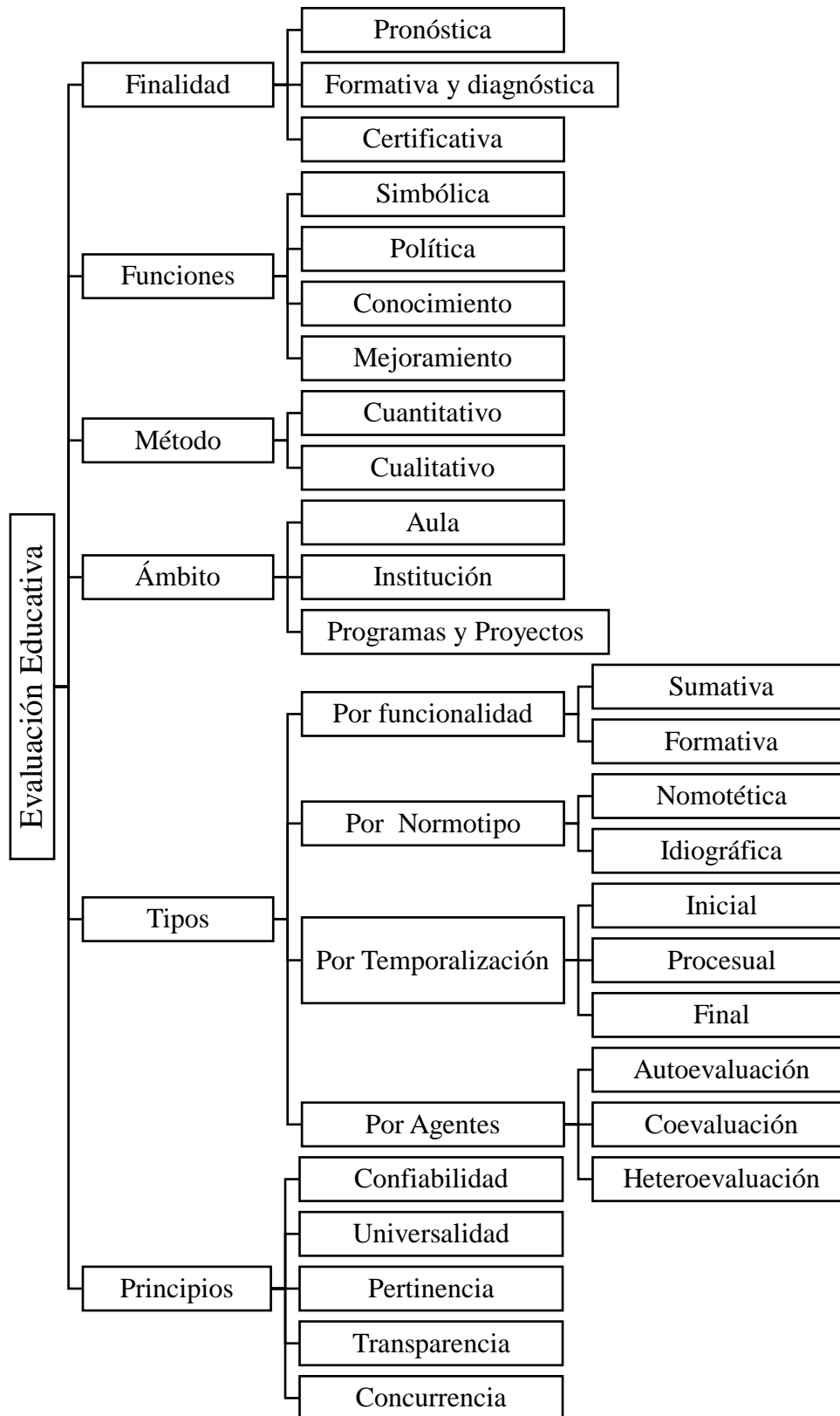


Figura 1.6 Componentes que definen la Evaluación Educativa. Desarrollo propio.

Capítulo 2. Evaluación del desempeño docente.

En el capítulo anterior, se hizo una revisión del concepto de evaluación, considerándola como un proceso que permita la toma de decisiones para el logro de la calidad. Esta definición de la evaluación como un imperativo de calidad ha permeado en las políticas de nuestro país a nivel educativo teniendo como uno de los elementos centrales la figura del docente como actor y responsable del logro de los aprendizajes de los estudiantes, los cuales, como se revisó anteriormente son el principal indicador de la calidad educativa.

No obstante, aun cuando desde hace 20 años se han estado realizando estudios y aplicando instrumentos para valorar la calidad de la educación, todavía no existe claridad respecto a cuáles son las competencias de los docentes que se requieren para la enseñanza eficaz en la educación básica.

Desde un enfoque pedagógico, se habla de modelos o teorías educativas que de acuerdo con diversos autores ofrecen una explicación sobre la forma en que los estudiantes aprenden y desarrollan las habilidades para madurar y transformarse en individuos críticos y autónomos, capaces de realizar una toma de decisiones que les permita desarrollarse de la mejor forma con y hacia su entorno.

Desde un enfoque didáctico, se establece que los docentes deberán contar con estrategias que propicien aprendizajes significativos de los estudiantes, utilizando materiales acordes a la edad y al modelo pedagógico, sin descuidar el cumplimiento de los programas educativos.

Desde un enfoque social, la escuela debe transformarse en un espacio de aprendizaje, en el que a partir de las interacciones con sus compañeros y con el profesor, los estudiantes tendrán experiencias que los conduzcan a desarrollarse plenamente, para posteriormente incorporarse exitosamente a la sociedad en la que esté inserto el centro educativo como individuos autónomos y socialmente responsables.

Desde el enfoque de la calidad educativa, ésta debe cumplir con ciertas condiciones de eficacia, eficiencia, equidad, relevancia, pertinencia, teniendo al docente como eje alrededor del cual gira el proceso enseñanza aprendizaje evaluación, sin considerar que está sujeto a una serie de condiciones que el sistema le impone.

En todos estos enfoques la figura del maestro resulta fundamental, ya que en su rol de formador, facilitador, modelador, orientador, moderador, guía, instructor, poseedor del conocimiento, acompañante o cualquiera que el modelo pedagógico indique; finalmente será el responsable de ofrecer a sus estudiantes las experiencias de aprendizaje necesarias para su desarrollo.

Es ahí donde radica la importancia de conocer cuáles son las habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes necesarias para que un docente pueda realizar su labor de una manera

eficaz, eficiente, pertinente, relevante en ambientes que propicien la equidad y la responsabilidad y participación social de los estudiantes; implementando modelos de evaluación de estas habilidades que ayuden a los centros educativos a lograr esta valoración.

2.1 Qué se entiende por desempeño docente

El desempeño docente es el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo su función, es decir, el proceso de formación de los estudiantes a su cargo, realizado dentro de una institución educativa en los diferentes ambientes de aprendizaje que el docente haya destinado y preparado para su actividad, es necesario tener claridad sobre lo que se considera como habilidades docentes, es decir, qué aspectos de su práctica se van a observar para determinar el grado en que cumple con su función.

En este orden de ideas, es posible inferir que la evaluación docente es realizar una serie de acciones que conduzcan a conocer una realidad pasada, en su máxima extensión, destacando los conflictos en las condiciones y acciones realizadas, avanzando hipótesis de mejora y sobre todo, a partir del conjunto de datos e informes precisos, obtenidos con la máxima intervención de los participantes, emitir un juicio sobre la amplitud, evolución y complejidad de la tarea.

“Evaluar al profesorado no es proyectar en él las deficiencias o razonables limitaciones del Sistema Educativo, sino es asumir un nuevo estilo, clima y horizonte de reflexión compartida para optimizar y posibilitar espacios reales de desarrollo profesional de los docentes, de generación de culturas innovadoras en los centros. La evaluación es un juicio de valor que necesita referentes bien consolidados a los que tender y con los que contrastar la realidad evaluada, más esta constatación exigiría plena coincidencia en la identificación de tales referentes y en su aplicación” (Valdez, 2000).

Para ello es necesario desligar a la persona del profesional, ya que como tal se pueden tener ciertas cualidades que pueden incidir en una práctica docente adecuada como pueden ser, el gusto por la enseñanza, la empatía, una amplia cultura, etc. Aunque para el desarrollo de la práctica docente se requieren además ciertas características o competencias profesionales.

En este sentido no existe una opción única que indique las competencias básicas que debe poseer un docente, no obstante, en un esfuerzo de sintetizar las diversas posturas, es posible hacer una clasificación en dos grandes categorías: las habilidades personales que resultan necesarias para realizar la labor docente y las habilidades profesionales.

Personal			Profesional			
Dimensiones						
Física	Intelectual	Social	Relación con el entorno	Relación institucional	Relación pedagógica	Reconocerse como profesional docente
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Desplazarse y ubicarse de manera coordinada, considerando los estímulos y factores ambientales que se perciben en el ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Comunicarse de manera efectiva utilizando el lenguaje natural y otras formas de representación simbólica. ◦ Utiliza sistemas de razonamiento que le permiten obtener inferencias válidas a partir de premisas. ◦ Construir conceptos a través de relaciones empírico-teóricas. ◦ Diseñar, transferir y utilizar tecnología para mejorar sus condiciones de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interactuar de manera armónica con otras personas, conservando la autonomía. ◦ Valorar de manera equilibrada las actuaciones propias y ajenas. ◦ Reconocer la armonía y la coherencia como base y fundamento de las relaciones sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interactuar de manera solidaria con el entorno institucional y con el contexto socio-cultural, promoviendo la generación de conocimiento, ejerciendo la autonomía, practicando la cooperación y desarrollando lazos de afecto. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Interactuar de manera integral con los miembros de la comunidad educativa trabajando de manera conjunta hacia la consecución de los grandes objetivos institucionales. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Diferenciar en cada estudiante particularidades para aplicar estrategias que promuevan su desarrollo. ◦ Diseñar planes de estudio, de acuerdo con el contexto del estudiante y la normatividad vigente. ◦ Orientar el plan de estudios con el máximo grado de eficacia y eficiencia. ◦ Diseñar y desarrollar proyectos. ◦ Adecuar ambientes de aprendizaje. ◦ Utilizar racionalmente medios/recursos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Ser consciente de su proceso de formación. ◦ Identificar la forma como lleva a cabo la relación pedagógica con sus estudiantes. ◦ Adquirir conciencia de sus logros y dificultades y tomar las decisiones adecuadas para mejorar su desempeño.

Tabla 2.1. Habilidades básicas para el desempeño de la labor docente. Desarrollo propio.

Respecto a la primera categoría, se pueden establecer tres dimensiones: Biológica, Intelectual y social, considerando que los procesos que tienen que ver con la dimensión biológica son procesos sensoriales, motrices, de ubicación espacial y postura corporal, ya que un docente que no cuente con estas capacidades físicas tendrá mayores dificultades para desempeñarse adecuadamente.

Por su parte, la dimensión intelectual, abarca los procesos lingüístico, comunicativo, lógico, cognitivo, científico y técnico; estas habilidades de pensamiento resultan indispensables, ya que la labor docente en gran medida es una labor intelectual que requiere que estos procesos se lleven a cabo de una manera efectiva y eficiente.

Al tratarse de una actividad en la que el docente está interactuando con sus estudiantes y otros agentes, la dimensión social considera los procesos social, afectivo, ético y estético los cuales le permitirán interactuar de manera armónica y autónoma con otras personas.

En lo que respecta a las habilidades profesionales, se destacan cuatro dimensiones: La dimensión con el entorno institucional, la relación institucional, la relación pedagógica y el reconocimiento como profesional docente.

Respecto a las dos primeras dimensiones, cabe destacar que a diferencia de la dimensión social en la categoría personal, estas hacen referencia a la capacidad de interactuar de manera armónica en el entorno institucional y con los miembros de la comunidad educativa con una actitud colaborativa y siempre buscando alcanzar los objetivos institucionales.

La relación pedagógica hace referencia a los procesos a través de los cuales promoverá los aprendizajes de sus estudiantes. Finalmente, la dimensión de reconocimiento como profesional docente hace referencia a los procesos de reflexión sobre su práctica profesional y la toma de decisiones para su mejora.

Podría pensarse que la dimensión pedagógica es la más importante ya que estos procesos son los que aparentemente inciden directamente en el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, el docente es una persona y un profesional integral en el que todas estas dimensiones y habilidades van conformando los patrones de comportamiento necesarios para actuar con éxito en los distintos escenarios en los que se desenvuelve.

Es necesario mencionar que esta descripción no es exhaustiva, se trata solamente de una descripción de habilidades básicas, como pueden ser la capacidad de comunicarse o la de contar con ciertas capacidades motrices, en referencia a las habilidades personales, o bien la capacidad de interactuar de manera armónica o elaborar una planeación o un diseño curricular con base en los planes de estudio si nos referimos al campo de lo profesional.

A partir de esta descripción, será posible conformar un perfil básico del docente que sirva como punto de partida para definir los distintos aspectos de su práctica y en consecuencia

poder determinar los criterios e instrumentos con los que se puede llevar a cabo la evaluación de su desempeño.

En la tabla 2.1, se presentan las habilidades básicas para la labor docente, sin embargo, no es suficiente saber qué es lo que tiene que saber o saber hacer un docente para poder evaluar su desempeño, es necesario también hacer otras consideraciones, ya que independientemente de las habilidades con las que se cuente, habrá factores internos y externos que pueden incidir en el trabajo que se hace.

Como puede verse, todas las habilidades están íntimamente relacionadas y aunque entre habilidades y desempeño no existen relaciones de causalidad, por el contrario, se trata de relaciones interdependientes, se puede inferir que es necesario desarrollarlas todas para lograr el mejor desempeño posible.

2.2 Factores asociados al desempeño docente

Partiendo de la idea de que el desempeño docente se entiende como el cumplimiento de las funciones que corresponden a un docente en el entorno educativo y que dicho cumplimiento se encuentra determinado por varios factores asociados no solo al docente, sino a los diversos agentes y factores en los que desempeña su labor, es importante recordar que la labor docente se lleva a cabo en el ámbito del aula o los espacios educativos, que a su vez se encuentran inscritos dentro del ámbito de una institución la cual se ubica en el contexto más amplio de su entorno; y en cada uno de estos niveles encontramos factores que pueden afectar el desempeño docente.

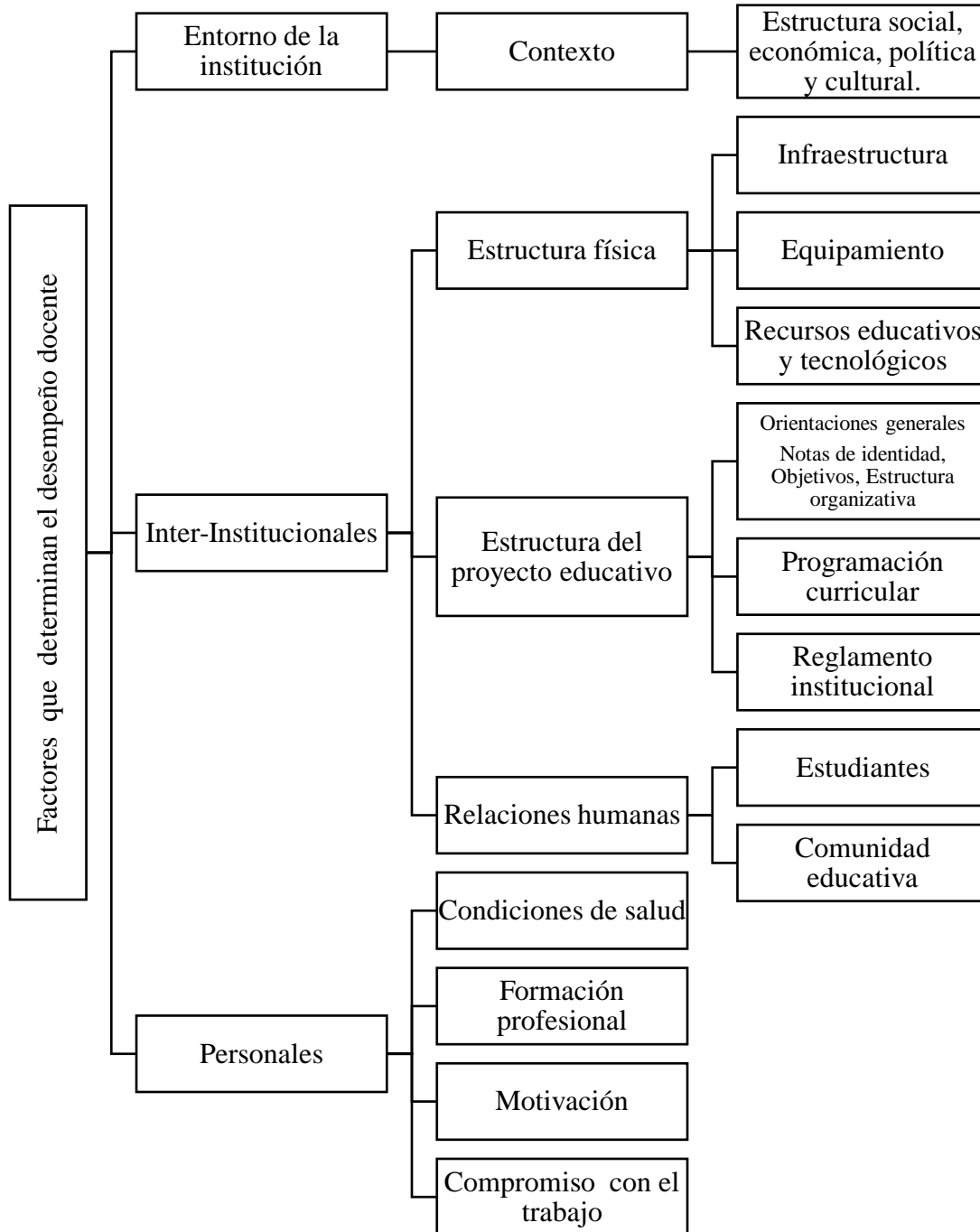


Figura 2.1. Factores asociados al desempeño docente. Desarrollo propio

En primer lugar y en el nivel superior, se encuentra el entorno y el contexto socio-cultural, en los que la institución y el docente se encuentran inmersos y que a su vez tienen una estructura social, económica, política y cultural que condicionan quiérase o no el discurso y la acción educativa.

Por otra parte, dentro de la institución, puede distinguirse a su vez el entorno institucional y sus factores: La estructura física, la estructura del proyecto educativo y las relaciones humanas.

Estos factores institucionales condicionan la labor docente en la medida en que la estructura física del centro escolar, es decir, sus instalaciones, espacios, equipamiento, materiales educativos, recursos tecnológicos, permitirán o limitarán los ambientes de aprendizaje y las estrategias que el docente pueda poner en juego para llevar a cabo su labor.

En conjunto con los factores anteriores, la estructura del proyecto educativo definirá el enfoque pedagógico y el trabajo del docente, con la estructuración de actividades y líneas de acción claras que favorezcan mayores aprendizajes en la medida en que el docente se integre a este proyecto (López, 2005).

En lo que respecta a las relaciones humanas, el clima institucional y el clima del aula inciden de manera directa y la forma en que el docente se relacione con la comunidad educativa y en particular con sus estudiantes promueve una mejor dinámica dentro y fuera del aula cuando se tienen relaciones empáticas basadas en la colaboración y el respeto mutuos.

Finalmente, en lo que se refiere al docente, a nivel personal, los principales factores que afectan su desempeño son: Formación profesional, condiciones de salud y el grado de motivación y compromiso con su labor, los cuales cuando se refuerzan de manera mutua, impulsan al docente a su continuo mejoramiento generando en él un alto grado de satisfacción.

2.2.1 Los campos de acción del quehacer docente

Aparentemente el ámbito donde se desarrolla la actividad docente es el espacio del salón de clases, sin embargo, al revisar la figura 2.2, se observa que la labor docente puede ubicarse en cuatro niveles: 1) La acción del docente sobre sí mismo, 2) La que realiza en el aula y demás ambientes de aprendizaje, 3) La labor desarrollada en el entorno institucional y finalmente 4) La acción ejercida en el contexto sociocultural.

Haciendo una descripción de lo particular hacia lo general, en el ámbito de lo personal, el docente actúa sobre sí mismo al hacerse responsable de su formación y actualización profesional, al mismo tiempo que es responsable de cuidar su bienestar, salud, mantenerse motivado hacia el trabajo, por lo que es necesario que cuente con un programa no solo de formación profesional, sino de desarrollo personal que impacte positivamente en su labor profesional.

El segundo nivel es el ámbito de los ambientes de aprendizaje, esta labor quizá es la de mayor grado de complejidad y la que está directamente relacionada con los aprendizajes de los estudiantes. El trabajo en este nivel puede categorizarse en tres momentos: Antes,

durante y después de las actividades de aprendizaje que están directamente vinculadas con tres aspectos de su desempeño, la planeación, la enseñanza y uso de recursos y la evaluación del trabajo realizado.

El tercer ámbito del trabajo docente es el entorno institucional, en el que encontramos al docente inmerso en diversas actividades colaborativas con los demás miembros de la comunidad educativa, que tienen como propósito enriquecer el ambiente y aportar al proyecto educativo.

Finalmente el trabajo del docente tiene un impacto en el contexto socio-cultural a través del establecimiento de relaciones fuera del colegio, por ejemplo, con los padres de familia de sus estudiantes o bien estableciendo proyectos con otras instituciones o simplemente como miembro de esa comunidad externa al centro educativo, pero asumiendo su rol como docente en la comunidad del entorno extraescolar.

En todos estos campos de acción el docente pone en juego sus habilidades, dependiendo del trabajo y la necesidad que su labor requiera, para lograr aprendizajes significativos, experiencias y comprensiones perdurables en sus estudiantes.

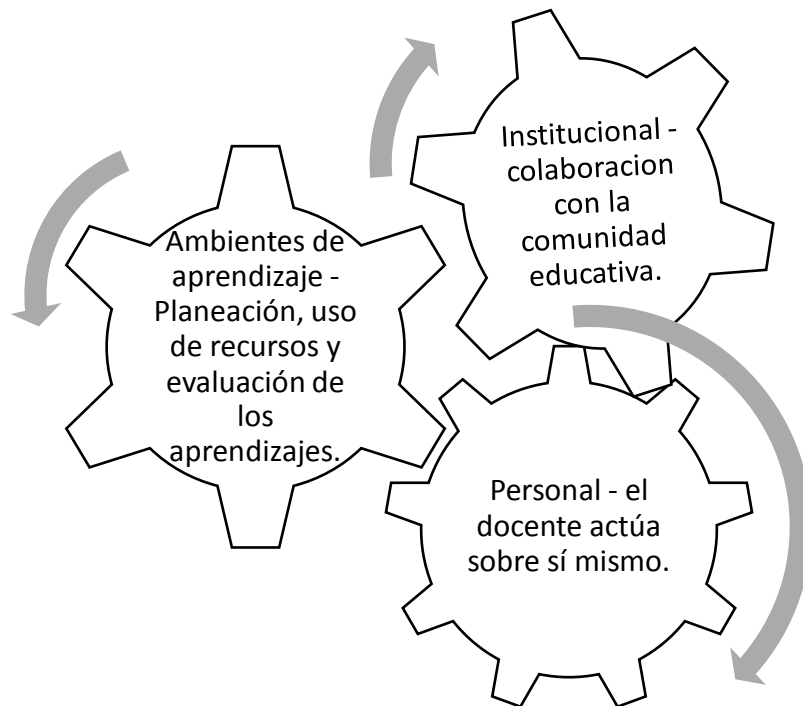


Figura 2.2. Ámbitos donde se lleva a cabo la labor docente. Desarrollo propio.

2.3 Modelos de evaluación

A principios del siglo XX, la figura del maestro de escuela era un referente de respeto, honorabilidad y reconocimiento; en las diversas comunidades a lo largo del país el sacerdote, el doctor y el maestro eran los líderes de opinión. En el caso de los docentes, debido a la modernización de la escuela rudimentaria y la expansión de las redes escolares, que se reflejó no solo en las iniciativas para su formación, sino en la formación de su identidad y su dignificación social, en la medida en que fueron vistos como una de las piezas clave de los ambientes ilustrados, pues la familia y los poderes civiles depositarán en ellos las posibilidades de la transformación de la sociedad en la cual la opinión generalizada sobre el impacto de su labor ha sido que *"los daños causados por una mala educación son por lo general irreparables, de mayor trascendencia social y no de tan fácil conocimiento como los ocasionados por la impericia de un médico, de un abogado, de un ingeniero"* (Bazant, 1995, 129-130). No obstante, en las sociedades modernas, esta figura del docente se ha desvalorado. Con respecto al docente, la Misión de Ciencia Educación y Desarrollo, analiza:

“La precaria formación inicial y la ausencia de programas serios de formación continuada tienen efectos directos en el desempeño cotidiano del docente en el aula de clase y se unen al poco aprecio social por su tarea, para deteriorar su autoimagen.

Así es inevitable que muchos maestros terminen rutinizando su actividad profesional. Este síndrome de la rutina es el peor enemigo de la pedagogía y del prestigio del docente ante los alumnos y sus padres” (Aldana et al 1996, 67)

Es por esto que se hace necesario redefinir al docente a partir de los rasgos que caracterizan su trabajo, en otras palabras, se debe formular un modelo que permita establecer claramente los aspectos de su actividad en función de las habilidades con las que cuenta, las actividades que realiza y los entornos donde dichas actividades tienen su impacto y a partir de estos aspectos realizar una valoración de la calidad de su desempeño.

En este orden de ideas, sería posible realizar la evaluación a partir de diversos enfoques que contemplen tanto los ámbitos en los que el quehacer docente se lleva a cabo como las características que permiten que la labor docente resulte efectiva y con las características que la calidad educativa requiere. A partir de esta consideración, es posible identificar cuatro tendencias de los modelos de evaluación del desempeño docente (Valdez, 2000):

Modelo centrado en el perfil del docente. Hace énfasis en una serie de características de un docente ideal. Estas características pueden establecerse a partir de las percepciones sobre lo que es un buen profesor, que tienen los distintos agentes de la comunidad educativa: Alumnos, padres, directivos, profesores; o bien, a partir de observaciones directas e indirectas, que permitan destacar rasgos importantes de los profesores que están relacionados con los logros de sus alumnos.

La valoración de estas características se realiza a través de la aplicación de cuestionarios de autoevaluación o a través de evaluadores externos quienes entrevistan al docente, otras formas pueden ser consultas a los estudiantes, a los padres de familia, entre otros.

Entre los aspectos positivos que ofrece este modelo se encuentra el hecho de que el perfil del docente es conformado en consenso con la comunidad educativa y se corresponde con las necesidades y cultura de la comunidad, sin embargo, pueden encontrarse algunas deficiencias, entre las cuales está el hecho de que puede establecerse un perfil docente inaccesible, con características que difícilmente podrán encontrarse en los docentes o imposibles de desarrollarse mediante la formación docente. Por otra parte, es posible que exista poca relación entre las características del buen docente según las percepciones de la comunidad educativa y los aprendizajes de los estudiantes.

Modelo centrado en los resultados obtenidos. En este modelo, no interesa el maestro en sí, sino cual es el producto de su labor docente, haciendo énfasis en el tipo de aprendizajes que obtienen los estudiantes. *“Este modelo surge de una corriente de pensamiento que es muy crítico sobre la escuela y lo que en ella se hace. Los representantes del mismo sostienen que, para evaluar a los maestros, <<el criterio que hay que usar no es el de poner la atención en lo que hace éste, sino mirar lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace>>”* (Valdez, 2000).

Este modelo ofrece la ventaja de que no hace necesario evaluar al maestro directamente, sino que a partir de los resultados obtenidos por sus estudiantes: Qué saben, cuánto saben y qué tan bien lo saben; es posible determinar los resultados de su gestión. Una limitante de, este modelo es que no permite apreciar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje que a final de cuentas son los que determinan la calidad de los productos de la educación.

Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula y demás ambientes de aprendizaje. Su énfasis está en la forma en la que el docente lleva a cabo las actividades de aprendizaje y la capacidad del docente para crear ambientes de aprendizaje favorables. Este modelo llama la atención sobre la forma en que el docente trabaja, su actitud y compromiso y la forma en que esta forma de trabajo impacta en los resultados. Para ello utiliza pautas de observación, tablas de interacción o diferentes escalas de medida del comportamiento docente.

Una de las limitantes de este modelo es que puede sobrevalorarse el activismo sin tenerse en cuenta los resultados de su trabajo, es decir, los registros obedecen a la percepción y concepción que el observador tiene sobre la enseñanza efectiva posibilitando que se gratifique o perjudique a los observados por razones ajenas a la efectividad docente, sino más bien por simpatía o antipatía hacia estos.

Modelo de la práctica reflexiva. Este modelo busca que el docente tome conciencia diaria de su trabajo, analizando sus fortalezas y áreas de oportunidad insertándolo en un proceso de mejoramiento, se apoya principalmente en la autoevaluación y compromiso del docente, se funda en la idea de que *“la enseñanza es una secuencia de encontrar y resolver*

problemas en la cual las capacidades de los profesores crecen continuamente mientras enfrentan, definen y resuelven problemas prácticos” (Schon 1987, 35) ,esto es conocido como reflexión en la acción, es decir, se realiza una evaluación después del hecho para analizar si la acción fue exitosa y las cosas que pudieron haberse hecho de otra forma.

Para llevar a cabo esta reflexión, se contemplan tres etapas:

- Observación y registro anecdótico de la actividad.
- Conversación reflexiva con la persona observada en la que a través de preguntas se trata de determinar la significatividad y coherencia de los hechos observados.
- Conversación de seguimiento para revisar cómo la reflexión previa ha ayudado a transformar la práctica docente.

Entre las limitantes de este modelo, encontramos nuevamente la subjetividad de quienes observan y la necesidad de contar con juicios críticos formativos de la acción e implicación de los participantes, a partir de una indagación como base de acción y fundamentación de los datos que sintetice y acote la realidad, sin juicios.

2.4 Algunos modelos de evaluación implementados en Latinoamérica

En este apartado, se realizará una descripción de algunos modelos de evaluación que se han implementado en Latinoamérica. Para ello, se tratará de identificar cuáles son los factores determinantes de este modelo o en qué aspectos se hace énfasis, para posteriormente y a partir del análisis realizado establecer una propuesta de evaluación docente.

2.4.1 El modelo Brasileño

Este modelo hace énfasis en la formación docente, por lo que esta se ha organizado en tres niveles:

- Nivel básico. Comprende la formación docente, programa de certificación inicial y el otorgamiento de la licencia.
- Nivel competente. Los docentes que se ubican en este nivel, han alcanzado un nivel óptimo de desempeño y se les otorga una recertificación, la renovación de la licencia y la promoción.
- Nivel sobresaliente. Comprende a aquellos docentes más avanzados a quienes se les da una certificación avanzada, la promoción a director y un contrato como mentor o profesor guía.

Estándares de práctica profesional y niveles de desempeño		
<p>Nivel básico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación docente, Programa de certificación. • Contrato de inducción. • Certificación inicial. • Licencia. 	<p>Competente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Re-certificación. • Renovación de licencia. • Promoción. 	<p>Sobresaliente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certificación avanzada. • Promoción a Director, Mentor, etc. • Contrato de mentor o profesor guía.

Figura 2.3 Estructura de la carrera docente organizada en tres niveles de desempeño. Fuente: Delanoy (2001). Ponencia profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza.

Como puede observarse, este modelo está centrado en el perfil del docente, el cual se alcanzará a través de la formación profesional, considerando los factores de desarrollo profesional, y motivación, con lo cual se espera que el docente tenga un mejor desempeño en el aula.

En ningún momento se menciona en este modelo, alguno de los factores a nivel institucional o cómo es que se va a impactar en el entorno, o cómo es que se considera el entorno sociocultural, aunque estos factores, se consideren o no, impactan necesariamente en el desempeño docente.

2.4.2 El modelo Cubano

En este modelo, el desempeño profesional se considera como una variable de la calidad, para lo que se han definido cinco dimensiones de evaluación, las cuales se presentan a continuación.

Dimensiones	Indicadores.
1. Capacidades pedagógicas.	1.1. Grado de dominio de los contenidos que imparte, de la Teoría de la Educación, de la Didáctica General y de la Didáctica de la Especialidad. 1.2. Capacidad para hacer su materia entretenida e interesante. 1.3. Calidad en su comunicación verbal y no verbal. 1.4. Capacidad para planificar adecuadamente el proceso docente-educativo. 1.5. Alcance de su contribución a un adecuado clima de trabajo en el aula. 1.6. Capacidad para identificar, comprender las situaciones áulicas y ajustar su intervención pedagógica. 1.7. Utilización de variedad de prácticas educativas.

	<p>1.8. Grado de conocimiento y tratamiento de las características psicológicas individuales de los alumnos.</p> <p>1.9. Grado de información sobre la marcha del aprendizaje de sus alumnos.</p> <p>1.10. Calidad de su representación sobre el encargo social de la escuela.</p> <p>1.11. Contribución a la formación de valores nacionales y universales y al desarrollo de capacidades valorativas.</p> <p>1.12. Efectividad de su capacitación y auto preparación.</p> <p>1.13. Capacidad para crear un ambiente favorable para que el alumno conozca sus derechos y responsabilidades, y aprenda ejercicios.</p> <p>1.14. Capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica permanente sobre su práctica educativa.</p>
2. Emocionalidad.	<p>2.1. Vocación pedagógica.</p> <p>2.2. Autoestima.</p> <p>2.3. Capacidad para actuar con justicia y realismo.</p> <p>2.4. Nivel de satisfacción con la labor que realiza.</p>
3. Responsabilidad en el desempeño de sus funciones laborales	<p>3.1. Asistencia y puntualidad a la escuela y a sus clases.</p> <p>3.2. Grado o de participación en las sesiones metodológicas o en jornadas de reflexión entre docentes.</p> <p>3.3. Cumplimiento de la normativa.</p> <p>3.4. Nivel profesional alcanzado.</p> <p>3.5. Implicación personal en la toma de decisiones de la institución.</p> <p>3.6. Grado de autonomía profesional relativa alcanzada para desarrollar su tarea en la institución.</p>
4. Relaciones interpersonales con sus alumnos, padres, directivos, docentes y comunidad escolar en general.	<p>4.1. Nivel de preocupación y comprensión de los problemas de sus alumnos.</p> <p>4.2. Nivel de sus expectativas respecto al desarrollo de sus alumnos.</p> <p>4.3. Flexibilidad para aceptar la diversidad de opinión y sentimientos de los alumnos y respeto real por sus diferencias de género, raza y situación socioeconómica.</p>
5. Resultados de su labor educativa.	<p>5.1. Rendimiento académico alcanzado por sus alumnos en la o las asignaturas que imparte.</p> <p>5.2. Grado de orientación valorativa positiva alcanzado hacia las cualidades de la personalidad deseables de acuerdo con el modelo de hombre que se pretende formar.</p> <p>5.3. Grado en que sus alumnos poseen sentimientos de amor a la Patria, a la naturaleza, al estudio y al género humano.</p>

Tabla 2.2. Dimensiones e indicadores del Desempeño Profesional del Docente. Fuente: Valdez (2000). Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente.

Como puede observarse en las dimensiones que se evalúan en este modelo, ya se consideran los diversos factores que inciden en el desempeño docente, en este caso se trata

de un modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula y demás ambientes de aprendizaje, que como se mencionó anteriormente, hacen énfasis en la labor del docente y los resultados de esta labor en los aprendizajes de sus estudiantes.

Este modelo también incorpora elementos del modelo basado en perfiles docentes, ya que también es enfático en las características del docente y en la forma en que establece relaciones con la comunidad educativa y el contexto socio cultural.

2.4.3 El modelo Chileno

Este tal vez sea uno de los modelos más desarrollados, ya que el Ministerio de Educación de Chile desde 1990 planteó políticas públicas para fortalecer el profesionalismo de los docentes y en 2003, se inició un proyecto nacional de evaluación docente a partir del Marco para la Buena Enseñanza, constituido con la colaboración de los docentes de todo el país; en este se establecen los estándares de una adecuada práctica profesional docente, las responsabilidades que contribuyen significativamente al aprendizaje de sus alumnos y las responsabilidades que asume en el aula, en la escuela y en la comunidad donde se inserta (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile 2014).

En cuanto a sus propósitos: *“La Evaluación Docente busca robustecer la profesión docente, contribuyendo a perfeccionar los aprendizajes de los alumnos. Es una evaluación de carácter formativo, ya que está orientada a mejorar la labor pedagógica de los educadores. También tiene un carácter explícito, dado que el docente conoce previamente los estándares con los que será evaluado a través de los criterios y descriptores contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE)”* (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile 2014). Para lograrlo, los instrumentos de evaluación que se consideran son: Pautas de autoevaluación, entrevistas realizadas por un evaluador par (externo), informes de referencia de terceros y la elaboración de un portafolio.

En este caso se trata de un modelo basado en perfiles docentes con un componente orientado hacia la calidad educativa, articulando la evaluación del desempeño con la defensa de la profesión docente sin dejar de reconocer que el docente debe tener una formación sólida para este ejercicio y por su parte, el estado tiene el derecho de exigir que dicho ejercicio se realice con calidad.

Respecto a los factores personales, es importante mencionar que no solo se contempla el de formación profesional, sino que se motiva a los docentes a través de un sistema de promociones basadas en la antigüedad o en la presentación de evidencias y un proceso de evaluación que permita el ascenso.

Los resultados de la evaluación se presentan a los docentes indicando a cada uno de manera detallada los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos y para cada aspecto evaluado, así como las fortalezas y áreas de oportunidad detectadas en estos instrumentos.

Además el informe indicará el nivel de desempeño final de su evaluación expresado en uno de los cuatro niveles que se describen a continuación:

- Destacado: Indica un desempeño profesional que de clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador.
- Competente: Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.
- Básico: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). Esta categoría también puede usarse cuando existen algunas debilidades que afectan el desempeño, pero su efecto no es severo ni permanente.
- Insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y estas afectan significativamente el quehacer docente.

2.4.4 Modelo de evaluación docente en México.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se han definido marcos de desempeño docente los cuales, entre otras finalidades, permiten crear modelos de evaluación formativa.

Este modelo de evaluación docente, tiene las siguientes características:

- Pretende acercarse a una evaluación auténtica, donde las tareas reproducen las condiciones de ejecución y las demandas que se producen en el trabajo en el aula.
- Las evidencias aportadas integran los elementos y los procesos que pertenecen al trabajo cotidiano del docente, se trata de que el docente documente las prácticas que realiza día a día frente a grupo.
- Método de evaluación a través de prácticas genuinas.
- Autenticidad en las tareas de evaluación implica que se presentan situaciones extraídas de la práctica cotidiana que se produce en el aula.

En este modelo, se consideran 5 dimensiones de la acción docente:

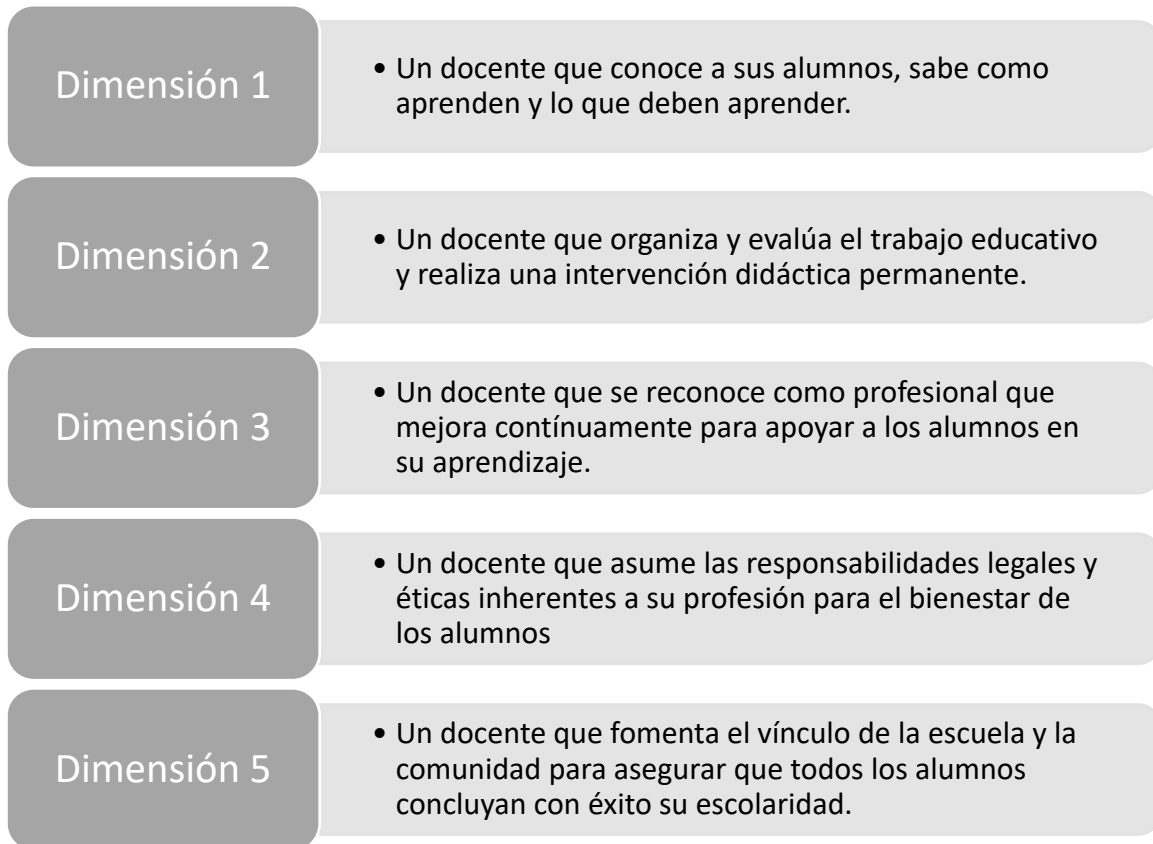


Figura 2.4 Dimensiones de la evaluación docente. Fuente: INEE (2017). Modelo de Evaluación del Desempeño 2017 de Docentes y Directivos.

En el año 2015, se implementa la evaluación del desempeño docente para el ingreso y permanencia en cargos con funciones docentes la cual, consistió en un examen de conocimientos pedagógicos, curriculares y disciplinares que integra reactivos en los que se evalúa cada una de las 5 dimensiones de la figura 2.4, cabe mencionar que únicamente el 30% del examen está relacionado con conocimientos disciplinares.

En este modelo de evaluación, el docente que obtiene un resultado suficiente, podría ingresar al servicio profesional docente y ser reevaluado cuatro años después de haber acreditado el examen. Por su parte, aquellos docentes que obtengan un resultado insuficiente se deberían integrar a un programa de regularización y tutoría de acuerdo con el artículo 53 de la Ley General del Servicio Profesional Docente y posteriormente tendrían hasta una tercera oportunidad para presentar y aprobar el examen y en caso de no obtener un resultado aprobatorio, se le adscribiría a otra tarea dentro del servicio público o bien, se le incorpora a programas de retiro autorizados de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Como parte del proceso de mejora de la evaluación docente, en los años 2016 y 2017 a partir de los resultados de 2015 y 2016 y con base en los procesos de validación técnica, supervisión y de estudios de validez se integran otras actividades de evaluación realizadas en tres etapas y que se describen a continuación.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE 2017	
ETAPA 1	Informe de responsabilidades profesionales. Dos cuestionarios, uno lo responde la autoridad inmediata superior, y el otro el propio docente evaluado. Se realiza fuera de una sede de aplicación
ETAPA 2	Proyecto de enseñanza que integra la planeación e implementación de una secuencia didáctica, y la reflexión en torno al logro de los aprendizajes esperados. Se califica con RÚBRICA Se realiza de manera cercana a la escuela durante 8 semanas
ETAPA 3	Examen de conocimientos pedagógicos, así como curriculares o disciplinares. EXAMEN NACIONAL Aplicación en sede y fecha determinadas

Tabla 2.3 Proceso de evaluación del desempeño docente 2017. Fuente: INEE (2017). Modelo de Evaluación del Desempeño 2017 de Docentes y Directivos.

Todas las evidencias y productos de evaluación, serán presentados a través de una plataforma electrónica.

En la etapa 2, se tienen los siguientes momentos de la evaluación:

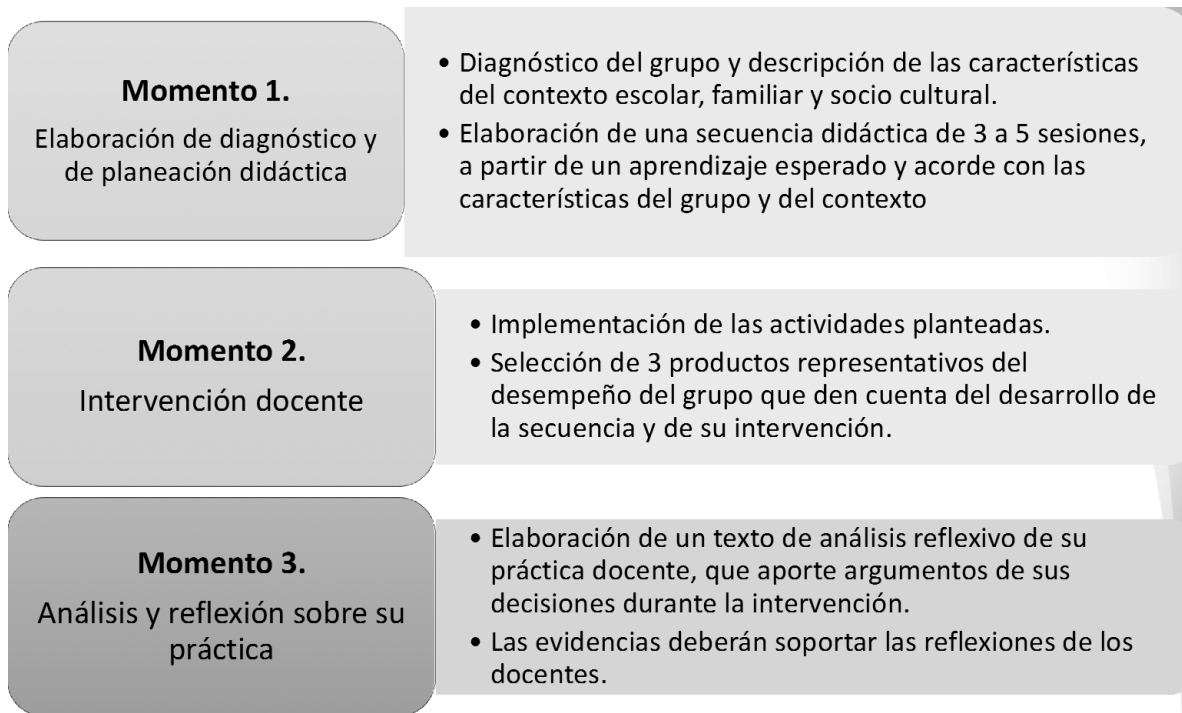


Figura 2.5 Evaluación del proyecto de enseñanza docente 2017. Fuente: INEE (2017). Modelo de Evaluación del Desempeño 2017 de Docentes y Directivos.

Este modelo de evaluación aún tenía por definir:

- Modelo de calificación.
- Sistema de equivalencia entre modelos.
- Instrumentos de la etapa 3.
- Guías de estudio para la etapa 3.
- Módulo de formación para evaluadores certificados para calificar el proyecto de enseñanza.
- Manual de calificación para el evaluador.
- Lineamientos de asignación de proyectos a los evaluadores.
- Curso de formación para la etapa 2.

Sin embargo, este proyecto de evaluación quedó inconcluso a partir de la reforma educativa del 15 de mayo de 2019 y actualmente no se cuenta con un modelo de evaluación docente aplicado en la República Mexicana.

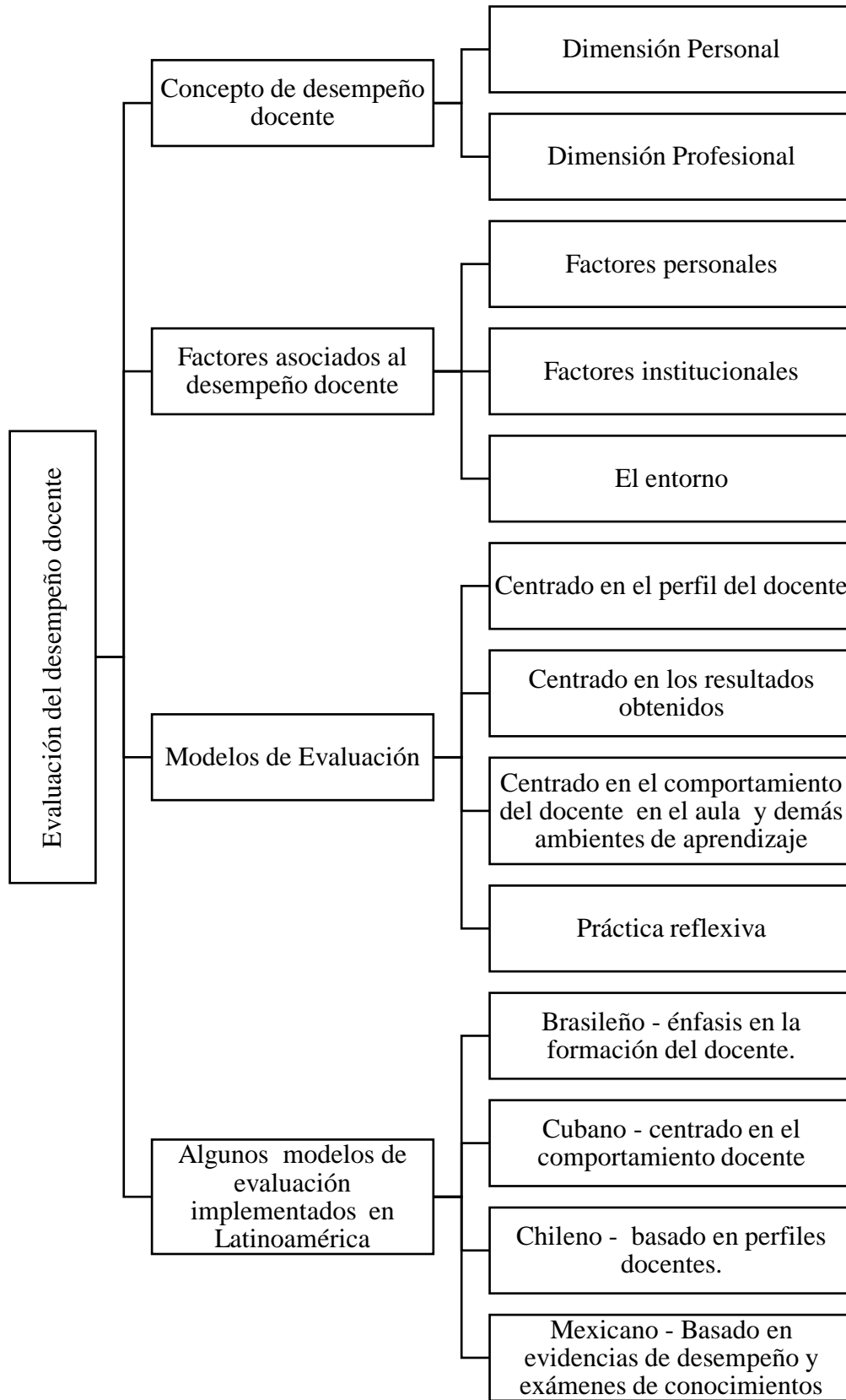


Fig. 2.6 Síntesis de la Unidad 2: Evaluación del desempeño docente. Desarrollo propio.

En los apartados anteriores se han presentado cinco modelos teóricos de evaluación del desempeño docente y cómo es que algunos de estos modelos se han implementado en experiencias reales en algunos países en Latinoamérica, partiendo de los modelos teóricos y experiencias, presentadas. En el capítulo siguiente se ofrece una propuesta de modelo a través del cual se revisará una experiencia de evaluación docente realizada en un colegio de educación básica en la Ciudad de México.

Capítulo 3 Propuesta de un Modelo de Evaluación Docente

En el capítulo anterior se estableció el objeto sobre el cual se centra el modelo de evaluación que se planteó como reto y se caracterizaron algunos modelos, centrados en aspectos relacionados con la práctica docente: modelos centrados en el perfil del docente, otros en los resultados obtenidos, uno más enfocado al comportamiento del docente y la forma en que establece relaciones con su entorno y la comunidad y finalmente un modelo centrado en la solución de las problemáticas docentes a partir de una práctica reflexiva.

Cada uno de estos, parte no solo de una caracterización del docente, sino de la prioridad que el modelo otorga a alguno de los aspectos del proceso educativo, pero siempre considerando al docente como el eje en torno al cual gira la acción educativa.

El modelo propuesto se elabora a partir de un enfoque funcional con base en la teoría de Luhmann (1998) donde la función es un esquema de observación del mundo bajo la forma problema/solución en el que ambos extremos permanecen abiertos, se trata de observar funciones y disfunciones en diferentes escenarios y bajo diversas presiones basándose en el esquema de planos o niveles de sistemas sociales (Luhmann, 1998, 9-20) el cual distingue solamente tres niveles: interacción, organización y sociedad, donde se puede añadir como sistemas intermedios a grupos, redes u otros tipos de sistemas sociales.

Al considerar la actividad docente inmersa en un sistema en el que cada uno de sus ámbitos de participación requiere de acciones específicas que responden a necesidades concretas, y con base en una teoría funcional, es posible proponer un modelo en el que se observen las diversas respuestas y acciones del docente y contrastar estas acciones y sus resultados con un perfil que considere los distintos ámbitos de acción y aquellas características que permitirían al docente tener respuestas efectivas y acordes con las necesidades del modelo educativo institucional.

En este orden de ideas, esta propuesta pretende conformarse como un modelo de evaluación en el que la institución educativa pueda identificar en los diversos ámbitos de acción de la labor docente aquellos aspectos dignos de considerarse en su proyecto escolar como parte de la propuesta de mejora continua y mejora de la calidad educativa tan mencionada en nuestro modelo educativo nacional.

Si se considera que el docente es más que un engrane dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y el sistema educativo tiene una mirada en la que observa al docente como una persona con una formación específica, con habilidades particulares, perspectivas de su labor docente distintas en cada individuo, es decir mirar al docente en su individualidad y formas concretas de actuar en cada uno de los ámbitos de su actividad; tal vez las instituciones educativas sean capaces de aprovechar estas habilidades y competencias individuales en beneficio de los estudiantes.

3.1 Caracterización de la propuesta de evaluación

La actividad docente no es una práctica en solitario, es una labor que va de un trabajo interpersonal hasta un trabajo colaborativo que impacta en el entorno del centro escolar, por lo que el modelo considera en primer lugar los aspectos básicos de la actividad docente en cada espacio de trabajo.

Los ámbitos del quehacer docente van desde el espacio personal del docente hasta el contexto sociocultural, sin embargo, el área más importante es aquella en donde el docente realiza su labor pedagógica, considerando a los demás ámbitos como subsidiarios de este. A continuación se presenta la estructura general de estos ámbitos:

Ámbito	Contexto	Participantes	Tipo de relación entre los participantes	Finalidad de la relación
Personal	Privado	Solo el docente	Intrapersonal	Autoconocimiento, Reflexión, Motivación.
Ambientes de aprendizaje	Salón de clases, Laboratorio, Biblioteca y demás ambientes a los que el docente recurra para su labor pedagógica.	Docente - estudiantes	Pedagógica	Fomentar vivencias significativas y comprensiones perdurables que se consoliden en aprendizaje.
Institucional	Centro escolar.	Comunidad educativa.	Institucional	Establecer relaciones de cooperación para alcanzar los objetivos institucionales.
Entorno	Territorio en la que se ubica el centro escolar, organizaciones e instituciones vinculadas con el centro escolar	Comunidad	Social, cultural	Promover relaciones de cooperación que incidan en el desarrollo de la comunidad.

Tabla 3.1 Estructura de los ámbitos en que se desarrolla la labor docente. Desarrollo propio.

Para determinar las habilidades docentes que corresponde a cada uno de estos ámbitos, es necesario determinar las dimensiones que corresponden a cada ámbito y los aspectos correspondientes a cada dimensión para poder especificar los indicadores de desempeño que permitan la valoración del grado en el que el docente cumple con el perfil propuesto dichos aspectos se describen en la siguiente tabla:

Ámbito Personal		
<i>Dimensión</i>	<i>Aspecto</i>	<i>Indicadores</i>
Desarrollo armónico de la vida personal	Disposición de la vida personal y familiar.	Forma parte de una familia constituida.
	Desarrollo de la vida social.	Se relaciona adecuadamente con las personas con quienes interactúa a diario.
	Satisfacción de necesidades básicas.	Satisface de manera digna sus necesidades de vivienda, alimentación, vestido, salud, educación y recreación.
	Imagen y cuidado personal.	Su aspecto personal inspira respeto y agrado debido al aseo personal, presentación y uso de un lenguaje adecuado de acuerdo con la profesión docente.
Formación y actualización profesional	Formación profesional.	Posee los títulos requeridos para el desempeño de su profesión.
	Actualización profesional formal e informal.	Se actualiza de manera permanente en temas de pedagogía y sus ciencias auxiliares, asistencia a diplomados, talleres, simposios, lectura de revistas especializadas.
	Actualización en otros campos relacionados indirectamente con su profesión (Idiomas y TIC's).	Se actualiza de manera permanente en campos como uso de Tecnología, idiomas, arte, indirectamente relacionados con la docencia.

Ámbito Ambientes de Aprendizaje		
<i>Dimensión</i>	<i>Aspecto</i>	<i>Indicadores</i>
Ordenación de las actividades y ambientes de aprendizaje	Planeación curricular.	Planea la(s) asignatura(s), proyectos y unidades académicas de acuerdo con los programas educativos y las directrices del proyecto institucional.
	Utilización de estrategias adecuadas para lograr experiencias de aprendizaje.	Prepara cada sesión de trabajo y las experiencias de aprendizaje, incluyendo el diseño de pruebas y ejercicios.
	Fundamentación conceptual.	Estudia los temas a desarrollar y los relaciona con problemas de la vida cotidiana.
	Diseño y estructura de los espacios de aprendizaje.	Prevé los recursos y medios educativos necesarios para el trabajo de los estudiantes.
Ejecución de las actividades de aprendizaje.	Generación de un clima de trabajo en los espacios de aprendizaje.	Anima a sus estudiantes a participar individual o grupalmente en las diferentes actividades de aprendizaje.
	Uso de equipos y materiales didácticos.	Se apoya en el uso de tecnologías y otros recursos didácticos apropiados para exponer las temáticas con claridad.
	Uso de estrategias didácticas diversas.	Durante la sesión de trabajo utiliza diversas estrategias para provocar una experiencia de aprendizaje, acordes con lo planeado.
	Seguimiento del plan de trabajo.	Efectúa un seguimiento de las actividades pedagógicas realizadas, verificando siempre su correspondencia con lo planeado.

Evaluación y reflexión sobre las actividades de aprendizaje	Reflexión sobre las actividades realizadas.	Contrasta las actividades realizadas en los espacios de aprendizaje con lo planeado para su mejora.
	Revisión de evidencias de aprendizaje.	Revisa el trabajo realizado por sus estudiantes para retroalimentarlo.
	Detección de fortalezas y áreas de oportunidad.	A partir de la revisión del trabajo de sus estudiantes, elabora los informes de evaluación señalando los logros, dificultades y propuestas de mejoramiento.
	Utilización de la evaluación como instrumento de mejora.	Realiza oportunamente ajustes y modificaciones a las actividades pedagógicas de acuerdo con las necesidades detectadas a partir de la evaluación.
Ámbito Institucional		
<i>Dimensión</i>	<i>Aspecto</i>	<i>Indicadores</i>
Participación en el ambiente institucional	Comunicación clara y oportuna.	Establece una comunicación permanente con los distintos integrantes de la comunidad escolar.
	Relaciones de cooperación y armonía.	Participa en las distintas actividades académicas, culturales, sociales con una actitud de cooperación.
Trabajo colaborativo para el logro de los objetivos institucionales	Congruencia de su gestión con el proyecto Institucional.	Desarrolla su trabajo académico en concordancia con el proyecto educativo institucional.
	Desarrollo de proyectos colaborativos.	Realiza propuestas y desarrolla proyectos pedagógicos institucionales.

Ámbito Entorno		
<i>Dimensión</i>	<i>Aspecto</i>	<i>Indicadores</i>
Relaciones interinstitucionales	Establecer y mantener vínculos de cooperación con instituciones externas.	Promueve relaciones de trabajo y cooperación con instituciones de carácter académico, deportivo o asistencial, acorde con su proyecto educativo.

Tabla 3.2 Aspectos e indicadores para la evaluación del desempeño docente. Desarrollo propio.

Estos son los aspectos y los indicadores básicos para valorar el desempeño docente, a partir del modelo propuesto adecuado a las características particulares del centro educativo en el que se realice la evaluación, considerando también de las necesidades y los propósitos por los cuales se haya realizado el proceso de evaluación.

En esta propuesta se han integrado aspectos de los modelos analizados en el capítulo anterior, por ejemplo, del modelo cubano se ha recuperado la idea de hacer un análisis a partir de los diversos ámbitos de acción del docente, enriqueciendo el estudio de la dimensión personal más allá del aspecto emocional que es el que considera este modelo.

Del modelo chileno, se recupera la elaboración de un portafolio de evidencias y la necesidad de integrar procesos de autoevaluación en el que el docente pudiera reflexionar sobre su práctica, también de este modelo se recupera el enfoque de perfiles docentes que posibilitan al evaluador presentar de manera concisa las características relevantes del docente así como sus áreas de oportunidad. Del modelo brasileño, se recupera la importancia de la formación docente y cómo ésta impacta en el desempeño de sus actividades. Finalmente del modelo mexicano se recupera el trabajo por etapas así como las formas de evaluación de las autoridades a partir de rúbricas y cuestionarios.

Al integrar estos aspectos de los distintos modelos existentes es posible contar con una visión de 360 grados en los distintos ámbitos en los que la labor docente se lleva a cabo, tomando en cuenta para cada uno de los ámbitos aquellos aspectos que son relevantes en ese ámbito para el mejor desempeño de las actividades correspondientes a partir de indicadores concretos que describen de manera puntual la acción docente.

3.2 Proceso de implementación de la propuesta.

De acuerdo con el maestro José Manuel Ruiz Calleja (2009), una vez que se cuenta con la definición de los objetivos del proyecto como solución de un problema propuesto, y con la justificación del mismo, se debe proceder a la planeación de las acciones que permitan alcanzar dichos objetivos.

Para ello, es necesario contar con un proceso claro, el cual deberá haberse acordado con las autoridades educativas de la institución, en el que se tiene una precisión en cuanto a los propósitos de la evaluación, su enfoque y características, especificando los procedimientos que se utilizarán para la obtención de las evidencias que permitan la evaluación.

De tal forma que la propuesta contempla las siguientes etapas en su desarrollo:

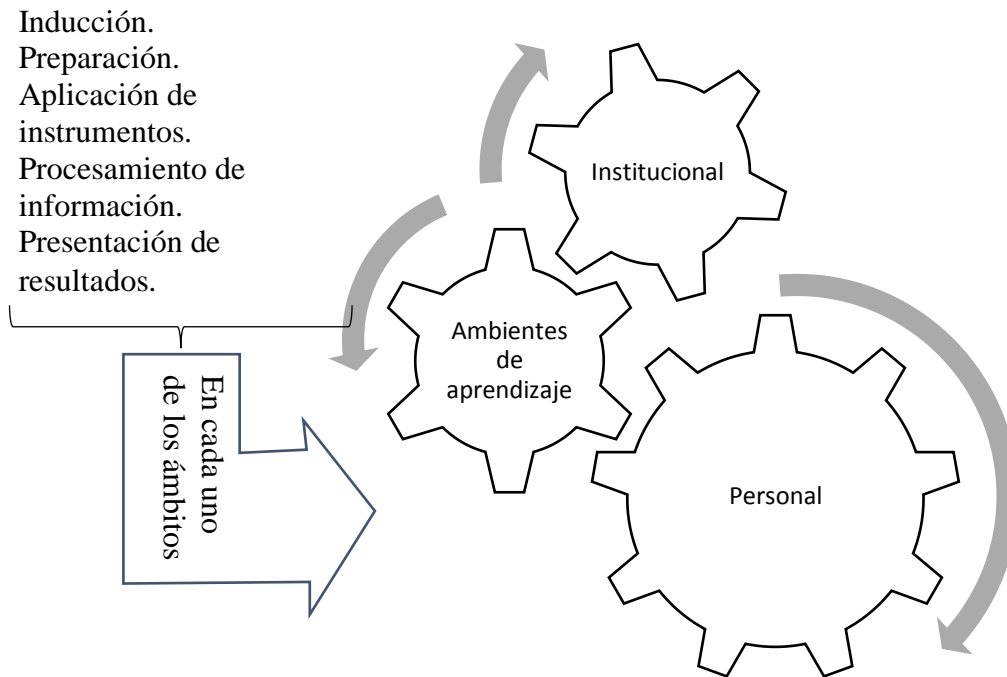


Figura 3.1 Etapas de implementación de la propuesta de evaluación docente. Desarrollo propio.

1. Inducción. En este proceso se informa a la comunidad educativa del proceso de evaluación como parte del proyecto institucional de mejoramiento de la calidad, dejando clara la estructura y finalidades específicas de la evaluación.
2. Preparación. Consiste en la elaboración del cronograma, la preparación y ajuste de los instrumentos que se utilizarán para la evaluación.
3. Aplicación de instrumentos. Se utilizan diversos instrumentos para tener una autoevaluación, heteroevaluación, evaluación por parte de sus estudiantes, pautas de observación, entrevista y elaboración de un portafolio por parte de los docentes.
4. Procesamiento de la información. Este se lleva a cabo en tres niveles, el primero en el que se obtienen resultados parciales y puntajes tanto de la autoevaluación como de la heteroevaluación. El segundo se logra al procesar los resultados de la evaluación de los estudiantes, las pautas de observación, entrevistas y portafolios para la obtención de puntajes definitivos y finalmente se establece una comparación de los resultados obtenidos por todos los docentes del centro para establecer fortalezas, tendencias y áreas de oportunidad generales.

5. Presentación de resultados y propuesta de mejora. Con base en la información obtenida, se elabora un plan de mejora que contempla dos aspectos, el institucional, estableciendo pautas generales que desarrollen las fortalezas en cada ámbito de desempeño; y el plan de mejora personal que se integra en el plan de vida y carrera para cada docente.

Para tener mayor claridad en la forma en que se implementó este proceso, se tomará como referencia una experiencia en un colegio de educación básica en el nivel secundaria de la Ciudad de México.

3.2.1 Marco contextual

El proyecto se realizó en el Colegio Erasmo de Rotterdam que imparte servicios educativos en los niveles desde preescolar a bachillerato. Dicho colegio está ubicado en el sur de la Ciudad de México y fue fundado en 1979, en un terreno de 8500 m² de construcción que cuenta con aulas, laboratorios, salas audiovisuales, auditorio, talleres, salas de juntas y oficinas, así como 5000 m² de terreno con instalaciones deportivas, áreas verdes y de juegos.

Es una institución educativa particular, mixta, laica y trilingüe; cuya razón de ser es formar personas virtuosas, con una escala de valores para promover la fraternidad de la humanidad y que respeten con fervor el código ético de la filosofía de Erasmo de Rotterdam, la **visión del colegio es ser un referente de la educación humanista del siglo XXI, con una perspectiva antropocéntrica**, cuyos alcances trasciendan el ámbito geográfico, espacial y temporal para contribuir a la generación de talento.

Los **valores** que propicia este colegio son:

- Justicia con equidad
- Verdad con honestidad
- Libertad con responsabilidad
- Paz con armonía

Dentro del ideario del colegio se establece que su sistema educativo consta de un conjunto de políticas, procesos y procedimientos que dan cohesión a los perfiles, planes y programas, para garantizar la excelencia académica. El **paradigma de la educación que se ofrece** es dejar de verla como la simple transmisión de conocimientos y habilidades para aceptarla como fuente de formación y desarrollo de mentes e identidades.

Su concepción del **modelo educativo es constructivista**, inmersa en la dimensión social y su permanente vinculación con la cultura, con una participación activa y motivada del educando para lo cual resulta fundamental la intervención pedagógica del docente como facilitador que logre catalizar la capacidad de comprensión y actuación autónoma del

alumno sobre la naturaleza activa del conocimiento, a través de la utilización de un **modelo de enseñanza aprendizaje que el colegio ha denominado aprender a aprender.**

Los servicios que ofrece el colegio son:

- Horario matutino de lunes a viernes de 7:00 a 14:20 h
- Expresión y apreciación artística
- Educación tecnológica
- Lenguas extranjeras (inglés y francés) con certificaciones internacionales
- Laboratorios de Tecnologías de información y comunicaciones
- Orientación vocacional
- Talleres para padres
- Salones equipados con pizarrones interactivos
- Aulas multimedia
- Certificaciones en el manejo de TIC's (Microsoft Office)

La población a la que atiende el colegio son familias de la zona sur del D.F., clase media sin orientación o filiación política o religiosa específica.

La estructura organizacional del colegio está conformada como se muestra en el siguiente organigrama:

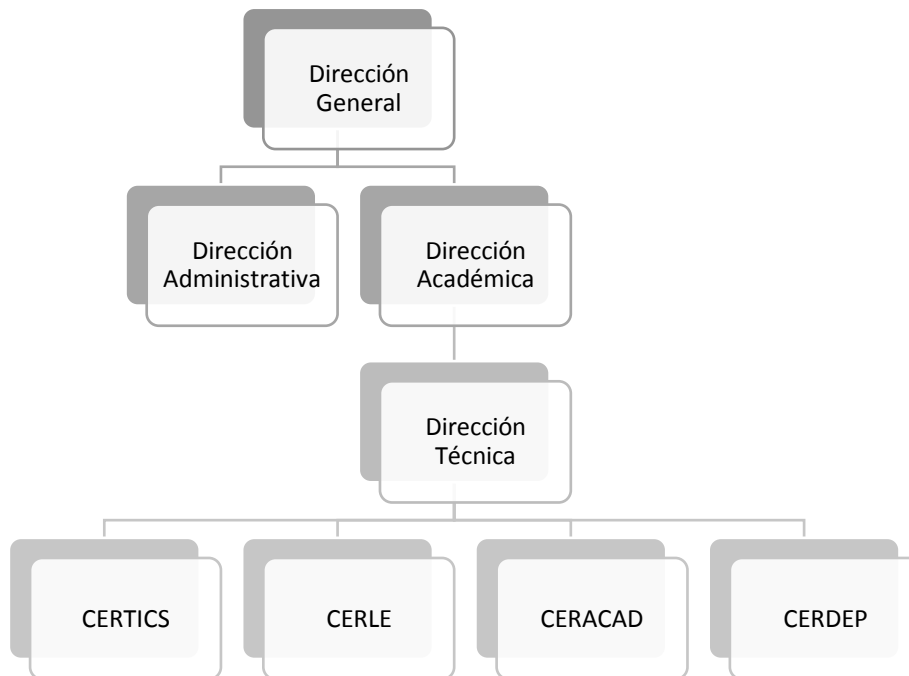


Fig. 3.2 Organigrama del Colegio en el que se realizó el estudio. Fuente: Colegio Erasmo de Rotterdam (2000). Proyecto educativo del CER.

En este organigrama se muestra de manera general la estructura del área académica del colegio. Un detalle importante es que el área académica está dividida en pequeñas unidades (CERTICS, CERLE, CERACAD, CERDEP) que corresponden a las distintas coordinaciones a las que están asignados los docentes. Por ejemplo, los docentes que pertenecen al área de lengua extranjera, corresponden a la coordinación CERLE, los de Asignaturas curriculares pertenecen a CERACAD, los docentes de educación física y academias deportivas a CERDEP.

El colegio durante **los años 2010- 2013 realizó un ejercicio de evaluación del desempeño docente**, cabe mencionar que el primer propósito de esta evaluación por parte de las autoridades era determinar los conocimientos, destrezas y habilidades que de acuerdo con su modelo educativo eran necesarias y en caso de no ser así, incorporarlos a procesos de mejora para que pudieran irse ajustando al perfil deseado.

Aun cuando este proceso de evaluación inició con un enfoque centrado en el perfil docente, poco a poco se fueron insertando elementos de los otros enfoques para conformar la propuesta que se presenta en este documento.

3.2.2 Inducción

El primer paso necesario en la implementación del proyecto de evaluación docente consiste en informar a la comunidad educativa acerca del proceso por iniciar, buscando sobre todo comprometerla en todas las etapas del proceso, convenciendo a los equipos de trabajo de que no se trata de un mecanismo para deshacerse del personal que no cumple con ciertos estándares de calidad, al contrario, se trata de un proceso de mejora en el que todos nos comprometemos para hacer de la institución un espacio no solo de trabajo sino de crecimiento personal.

Esta inducción se lleva a cabo en dos etapas:

1. Concientizar a la comunidad acerca de los fines de la evaluación y sus beneficios.

A través de los boletines informativos, correo electrónico y juntas de consejo técnico, por parte de las autoridades escolares se informa a la comunidad que se empieza con un proceso de evaluación, y que esta, como se explicó en capítulos anteriores, no consiste únicamente en medir algo o compararlo contra un ideal, sino que es un paso necesario dentro de los procesos de mejora de una institución. Utilizando lemas como “*Hay que conocernos para ofrecer lo mejor de nosotros*” o bien “*Es importante conocer nuestras necesidades para atenderlas y mejorar*”, se busca que la comunidad comprenda el verdadero sentido de la evaluación y se evita generar ideas que impacten negativamente en el proceso, evitando así comentarios como “*van a evaluar a los profesores para ver a quien despiden*”.

2. Explicación de las actividades que implica el proceso de evaluación.

En una o varias reuniones informativas, se explica al personal docente que serán sujetos a diversas observaciones de clases, que tendrán que presentar un portafolio que permita conocer su trabajo y que presentarán algunos test que ayuden a identificar sus habilidades y algunas características personales.

Es importante que los docentes tengan claro que en esta evaluación no solo se tomará en cuenta el resultado que sus estudiantes hayan obtenido en evaluaciones internas o externas; tampoco el portafolio de evidencias con sus planeaciones, cuadernos, exámenes, etc. sino que la evaluación integrará todos esos elementos para tener un conocimiento más completo del docente, su persona, su trabajo y su forma de enfrentar las distintas necesidades que se presentan en el quehacer docente en los diversos ámbitos en los que se desarrolla esta actividad. Por otra parte, se informó a los coordinadores académicos y director técnico que en este proceso ellos tienen una parte activa, ya que se recopilará información a partir de sus observaciones e informes del trabajo que realizan los docentes a su cargo.

Lo anterior implica que tanto coordinadores como director cuenten a su vez con evidencias de su trabajo de supervisión y acompañamiento que hayan realizado con sus docentes.

3.2.3 Preparación

El primer paso para realizar este proyecto consiste en organizar el tiempo, ya que para realizar la evaluación del personal se contaba únicamente con el periodo correspondiente a los meses de abril, mayo y junio.

La inducción como primer paso se llevó a cabo en el mes de marzo con las estrategias ya mencionadas en el punto 3.2.2, de tal forma que cuando el equipo de evaluación se presentó en el colegio, la comunidad académica ya conocía a los integrantes y la labor que iban a realizar. El resto de las actividades se planteó en un cronograma, el cual, se presenta en las siguientes páginas.

Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Definición de habilidades docentes clave.	E											
Entrega a evaluador de listas de profesores y horarios de grupos	DT											
Elaboración de instrumentos de evaluación: docentes, directores, alumnos		E	E									
*Grabación de sesiones de clase		E	E									
Llenado de bitácoras de supervisión coordinadores		Previa observación	C									
Entrega de bitácoras llenas a dirección técnica				C								
Aplicación de Test de Habilidades de pensamiento y de perfiles personales DISC ¹				C								
Aplicación del cuestionario VIA de Fortalezas personales ²				C								

RECOPIACION DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACION

¹ William Moulton Marston, *Test de perfiles personales DISC*. http://prfwebsite.com/Disc_innov/discBeta/discTest.html, consultado el 15 de noviembre de 2014

² Martin Seligman y Christopher Peterson, *Test VIA de fortalezas personales*, <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/user/register>, consultado el 15 de noviembre de 2014.

EVALUACION DOCENTE POR DIRECCIÓN TÉCNICA	Instalación de instrumento de evaluación director - docente				E							
	Revisión de información recibida, toma de notas, llenado de instrumento de evaluación del director, entrevista al director y coordinadores CER; revisión de evidencias.				DT	DT	DT					
	Entrega de bitácoras de supervisión, notas de los directores e instrumento de evaluación del director al evaluador para integración de carpeta de docentes.						DT					
EVALUACION DOCENTE POR ALUMNOS	Instalación de instrumento de evaluación alumnos - docente, en laboratorio de computo				C							
	Aplicación de instrumento de evaluación alumnos - docente					C	C					
	Recopilación de la información de encuesta realizada a alumnos							C				

EVALUACIÓN- DOCENTE	Instalación de instrumento de evaluación- autoevaluación docente				E								
	Aplicación de instrumento de evaluación- autoevaluación docente, entrevistas a docentes					E	E	E					
	Recopilación de la información de la evaluación- autoevaluación docente								E				
	ANÁLISIS Y ELABORACIÓN DE REPORTE	Concentración de la información, clasificación de la misma, análisis y elaboración de gráficas, definición de habilidades docentes existentes									E	E	E
		Integración del reporte en la carpeta de docentes											E
		Presentación del reporte a Dirección Académica											E

Tabla 3.3. Cronograma del proyecto de Evaluación del Desempeño Docente.

RESPONSABLES DE CADA ACTIVIDAD:

E	Equipo de evaluadores
DT	Dirección Técnica
C	Coordinadores

Como puede apreciarse en el cronograma es necesario sistematizar la recolección de información, no se trata de recopilar cualquier información o cualquier tipo de evidencia, por ello se diseñaron tres tipos de instrumentos para la recolección de información que permitiera conocer el desempeño de los docentes en cada ámbito y de acuerdo con los indicadores establecidos, de tal forma que no solo correspondieran al ideal del colegio sino que fueran susceptibles de adecuarse de manera general a la caracterización del modelo propuesto.

De esta forma se determinó desarrollar los siguientes instrumentos:

1. Observación de docentes, entrevistas e instrumento para la evaluación del desempeño.
2. Cuestionarios para los participantes del proceso educativo: directivos, docentes, estudiantes.
3. Portafolios de evidencias.

Con base en lo anterior, con respecto a los instrumentos de observación de docentes y entrevistas se elaboraron dos tipos de guiones: Un guion de entrevista personal que permitiera conocer la mirada del docente en los cuatro ámbitos; y un guion de entrevista a las autoridades para identificar la forma en que se estaba llevando el acompañamiento a los docentes en cada coordinación e identificar el grado en el que este acompañamiento se estaba llevando. Asimismo se diseñaron: listas de cotejo de observación de clases, para los directivos y coordinadores de asignatura; el cual está directamente relacionado con el ámbito de ambientes de aprendizaje, permitiendo a los directivos contrastar lo observado con los indicadores propuestos.

Se diseñó un formato de evaluación de desempeño que permite sintetizar la información recabada en los instrumentos de observación el cual al ser completado, arroja una calificación promedio para cada uno de los ámbitos de la evaluación docente. Este formato fue completado por el director de nivel y los coordinadores de cada Centro educativo según corresponda. Como último paso de esta etapa, se elaboraron instrumentos de autoevaluación para docentes y estudiantes y un instrumento de evaluación de los estudiantes hacia sus profesores³.

3.2.4 Integración de portafolio del docente.

Un elemento básico en este proceso fue la integración de portafolios que permitían contrastar la información recopilada a lo largo del proceso. Este consistió en una carpeta cuyo contenido se indica a continuación:

³ Los formatos utilizados para esta evaluación se pueden consultar en el Apéndice 1.

A. PORTAFOLIO DEL DOCENTE

- 1.A.1 Cédula personal.
- 1.A.2 Currículum vitae
- 1.A.3 Documentos escolares que avalen los datos presentados en el currículum.
- 1.A.4 Documentos personales: identificación, comprobantes de domicilio, cartas de recomendación.
- 1.A.5 Certificado médico.
- 1.A.6 Información laboral, que acredite lo mencionado en su currículum.
- 1.A.7 Evidencias de desempeño y Plan de trabajo para el siguiente ciclo escolar (Para el personal a quien aplique esta disposición).
- 1.A.8 Reglamento específico (Para el personal a quien aplique esta disposición).
- 1.A.9 Evaluación de habilidades personales y de pensamiento.
- 1.A.10 Evaluación de desempeño docente. (Para el personal a quien aplique esta disposición).
- 1.A.11 Valoración docente y recomendaciones finales.

1.A.1 La cédula personal es un documento que resume la información más importante del trabajador, tiene como propósito la fácil identificación del docente a quien corresponde el portafolio, también permite contar con la documentación necesaria y requerida por las autoridades educativas en caso de ser requeridas.

CÉDULA DE REGISTRO DE PERSONAL

FECHA DE ELABORACION:

1. NOMBRE	VELEZ NICOTENCIAL SARA LILIA		
2. CATEGORIA	PELOPROMOTIA	3. PUESTO:	PELOPROM
4. NIVEL	SECUNDARIA	5. ANTIGÜEDAD (AÑOS):	1
6. MATERIAS:	MURICA	7. GRADO:	1, 2 Y 3
8. RÉGIMEN DE CONTRATACION			

9. RECONTRATACION:	SI	NO	10. CATEGORIA:	B
--------------------	----	----	----------------	---

11. CONDICION o COMPROMISO:

12. CARGA HORARIA SEMANAL

HORARIO:	HORA DE ALIMENTOS:
----------	--------------------

PREESCOLAR		
EN GRUPO:	EN PROYECTO:	TOTALES
		0
PRIMARIA		
EN GRUPO:	EN PROYECTO:	TOTALES
		0
SECUNDARIA		
EN GRUPO:	EN PROYECTO:	TOTALES
		0
PREPARATORIA		
EN GRUPO:	EN PROYECTO:	TOTALES
		0
ADMINISTRATIVO:		
		HORAS TOTALES 0

13. PERFIL DOCENTE*: TRADICIONAL-RENOVADO

14. AREAS DE MEJORA	
PEDAGOGICA*	RECURSOS HUMANOS
PLANEACION DEL TRABAJO	DISPOSICION
USO DE RECURSOS DIDACTICOS	X INICIATIVA
EVALUACION DEL APRENDIZAJE	X CAPACITACION
CLIMA EN EL AULA	HABILIDADES EN EL PUESTO X

* ESTOS VALORES SOLO SE CONSIDERAN SI EL EMPLEADO ESTA EN LA CATEGORIA DE PROFESOR

15. OBSERVACIONES:

BUEN ELEMENTO PARA EL COLEGIO
DOCUMENTAR Y PRESENTAR EVIDENCIAS DE SU TRABAJO EN EL PLAN DE ESTUDIOS, DIFUNDIR MAS SU TRABAJO.

Figura 3.3 Cédula personal del trabajador. Desarrollo propio.

La primera sección (rubros 1 al 8) describe los datos del personal respecto a su rol y posición en el colegio: Nombre, categoría en la pirámide laboral del colegio, puesto que desempeña, nivel educativo donde se ubica (preescolar, primaria, secundaria, preparatoria o administrativo), antigüedad en el colegio, materias y grados en que imparte (si es profesor), y el régimen de contratación.

Para determinar los datos de esta sección se desarrolló una pirámide laboral del colegio, que incluye todos los puestos existentes y su clasificación en un esquema:

CATALOGO DE PUESTOS⁴		
No	CATEGORIAS	PUESTOS
NIVEL ESTRATEGICO		
1	Dirección General	Director Académico, Director Administrativo, Director Infraestructura, Consultores diversos
NIVEL TACTICO		
2	Dirección de Área	Directores Técnicos, Directores de Sección, Consultores diversos
3	Subdirección/Coordinación de Área	Subdirección de Dirección Técnica, Coordinador de Centros Educativos Rotterdam, líder de proyecto, coordinador administrativo
NIVEL OPERATIVO		
4	Profesionista CD	Profesores, maestros, instructores, profesores titulares de grupo
5	Profesionista AB	Profesores, maestros, instructores, laboratorista, bibliotecaria, ludotecaria
6	Asistentes	Auxiliares frente a grupo o Asistentes de Dirección
7	Técnico	Gestores, Prefectos, Enfermería, soporte técnico
8	Secretarias	Secretarias de Dirección técnica y secretaria de coordinación administrativa
9	Auxiliares	Recepcionista, Auxiliar de Coordinación, Auxiliares Preescolar, Auxiliares Primaria, VOLUNTARIOS Y NANAS
10	Logística	Chofer, Mantenimiento, servicios de apoyo, cocinera, mensajero
11	Servicios Generales	Limpieza, Vigilancia

Figura 3.4 Catálogo de puestos. Desarrollo propio.

⁴ Paralelo a la evaluación docente se realizó un estudio que incluyó a toda la comunidad educativa que laboraba en el colegio con el fin de realizar una evaluación institucional que determinara las fortalezas, amenazas, debilidades y áreas de oportunidad de la institución en todas sus áreas. En esta Tesis solo nos enfocamos al modelo de evaluación docente.

Un aspecto a destacar en la segunda sección (rubros 9 al 11), es la categoría del trabajador, la cual se determinó a partir de los siguientes elementos:

Perfil A: Se trata de aquellos trabajadores que tienen poca o nula experiencia laboral, dentro o fuera del colegio, cuyo perfil académico es de nivel básico hasta medio superior o profesional trunco, no hablan una segunda lengua, no han sido capacitados recientemente y su valoración en el proceso de evaluación es menor a 6.

Perfil B: Son aquellos trabajadores que poseen una experiencia laboral entre 1 y tres años en el colegio, su perfil académico es de pasante de licenciatura, posee un dominio básico de una segunda lengua (acreditado mediante documentos), ha tomado entre 1 y 3 cursos de capacitación o actualización durante el último año y su valoración en el proceso de evaluación está entre 6 y 8.

Perfil C: Son aquellos trabajadores que poseen una experiencia laboral entre 3 y 5 años en el colegio y poseen una experiencia previa de entre 3 y 10 años, posee un dominio avanzado de una segunda lengua (acreditado con documentación), ha tomado entre 3 y 5 cursos de capacitación y actualización durante el último año y su valoración en el proceso de evaluación está entre 8 y 9.

Perfil D: Son aquellos trabajadores con más de 5 años de experiencia en el colegio y/o más de 10 años de experiencia laboral previa, su perfil académico es de un nivel de postgrado, posee una certificación en el dominio de una segunda lengua, ha tomado más de 5 cursos de actualización o capacitación durante el último año y su valoración en el proceso de evaluación es superior a 9.

La tercera sección (rubro 12), describe la carga horaria del trabajador en las diferentes áreas del colegio.

El rubro 13, exclusiva para los docentes, establece la valoración del perfil obtenido a partir de la evaluación de su desempeño docente, la cual se describe con mayor detalle más adelante.

La última sección de la cédula, presenta un resumen de las áreas de mejora del trabajador y una serie de observaciones, sugerencias o recomendaciones para mejorar su desempeño, basados en la valoración realizada durante el proceso de evaluación y entrevistas.

1.A.2 – 1.A.6 Currículum vitae y documentación. Se solicitó un currículum bajo un formato común y la documentación que respalde toda la información mencionada en el currículum.

- Información Laboral: Formato donde se le solicitó al personal proporcionar los datos de otros empleos en caso de tenerlo y sistema de jubilación en su caso.

- Evaluación de jefe directo: Formato donde se solicitó al jefe directo evaluación del personal a su cargo, adaptado a los diferentes niveles jerárquicos. El formato agrupa la evaluación que hacen los alumnos, la forma en que trabaja en equipo, relaciones externas (SEP, UNAM, otras) según corresponda. Uso de tecnologías del Colegio y comentarios abiertos.

- Documentos personales del docente (copias)
 - Acta de nacimiento
 - Identificación oficial
 - Comprobante de domicilio
- Comprobantes de estudios
 - Copia de cédula
 - Autorización SEP para impartir la materia
 - Nivelación pedagógica
 - Otros (especificar): _____

1.A.7 Evidencias de desempeño y Plan de trabajo para el próximo ciclo escolar.

Evidencias de desempeño.

- Copia de planeación (tercer bimestre).

Este documento permite evaluar a partir de una rúbrica, los siguientes aspectos del desempeño docente:

 - El diseño de actividades de aprendizaje que realiza el docente y su coherencia con el enfoque de cada campo formativo y las características de los alumnos
 - El dominio de los propósitos educativos y los enfoques didácticos en general
 - Las formas de intervención y evaluación que utiliza el docente para propiciar que los alumnos usen lo que saben para alcanzar nuevos aprendizajes
 - El diseño de ambientes seguros que favorezcan la convivencia en el aula
 - El diseño y selección de materiales para propiciar los aprendizajes (incluye las tecnologías de la información y la comunicación)

- Adaptaciones curriculares

En el caso de que el docente cuente con estas adaptaciones, las cuales permiten la valoración de los siguientes aspectos:

 - El diseño de situaciones de aprendizaje acorde con las características de los alumnos, incluye las culturales y necesidades educativas especiales.

- La capacidad para determinar cuándo y cómo utilizar alternativas didácticas para brindar una atención diferenciada a los alumnos
- La capacidad para adaptar las actividades de intervención y evaluación a partir de los propósitos educativos y los enfoques didácticos
- Materiales didácticos desarrollados para las clases.

Estos materiales permiten evaluar los siguientes aspectos:

- El dominio de los propósitos educativos y la aplicación de los enfoques didácticos para el campo de instrucción a partir de evidencias
- Los métodos de intervención que realiza el docente para propiciar que los alumnos utilicen lo que saben para alcanzar nuevos aprendizajes
- Innovaciones en las formas de intervención y evaluación del aprendizaje
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula
- Copia de cuaderno/ejercicios de clase (correspondientes a la planeación revisada).

En este material, se revisan los trabajos y tareas realizadas por los estudiantes, que al compararse con la planeación didáctica y materiales presentados por el docente permite valorar los siguientes aspectos.

- Muestra evidencia de actividades que favorecieron en los estudiantes el pensar, expresar ideas propias, observar, explicar, buscar soluciones, preguntar e imaginar.
- Presenta materiales y recursos que se utilizaron para propiciar los aprendizajes, incluyendo tecnologías de información y comunicación.
- Expone las estrategias didácticas que se utilizaron para lograr que los estudiantes se involucraran en las situaciones de aprendizaje.
- Expone cuándo y cómo se utilizaron alternativas didácticas para brindar una atención diferenciada a sus estudiantes.
- Presenta los tipos de evaluaciones que se utilizaron durante el proceso educativo.
- Copia de listas de calificaciones actualizadas.

Desde la perspectiva de la función docente orientada al logro, resulta importante no solo verificar que se lleve un correcto seguimiento del desempeño de los estudiantes, sino corroborar la medida en que los propósitos educativos se estén alcanzando.

- Evidencias de logros académicos.

A lo largo del ciclo escolar se participa en diversas actividades académicas que permiten valorar la medida en que se han alcanzado los propósitos educativos. Estas actividades van desde la participación en concursos, ferias científicas, muestras culturales, hasta evaluaciones estandarizadas tipo College Board o certificaciones Cambridge o Microsoft. Los docentes que hayan participado en cualquiera de estas actividades tendrán que presentar evidencias de los logros alcanzados por sus estudiantes.

- Copia de guías de observación de clase.

La idea de incluir estas guías de observación es poder contrastar las observaciones y comentarios de la Coordinación y Dirección Técnica realizadas “en vivo”, respecto del resto de las evidencias del trabajo realizado en la clase y así alcanzar una vista lo más completa posible del trabajo docente.

- Plan de trabajo

Es una breve descripción de las actividades y proyectos que el docente espera realizar durante el ciclo escolar, este plan de trabajo deberá ser respaldado posteriormente con evidencias que acrediten la realización de las actividades y proyectos propuestos.

1.A.8 Reglamento específico. De acuerdo con la actividad realizada y el área donde se desempeña su actividad, podrá existir un reglamento específico que le permita al docente establecer los lineamientos de su actividad hacia los usuarios del servicio que presta.

1.A.9 Evaluación de habilidades personales y de pensamiento. Preguntas abiertas realizadas durante una entrevista, adaptadas a los niveles jerárquicos del Colegio, orientadas a determinar:

- Toma de decisiones
- Como solucionan conflictos
- Sus motivaciones
- Como se relaciona con sus iguales, superiores e inferiores.

Esta entrevista se complementa con la aplicación de una batería de pruebas que definen las habilidades de pensamiento del docente⁵:

- Habilidades de procesamiento.
- Estilo de aprendizaje.
- Visión.

⁵ Esta batería de pruebas es ofertada por la empresa Habilmind y desarrollada por el Dr. Isauro Blanco. Para mayor referencia <https://www.habilmind.com/es/index.html>

- Competencia Lectora.
- Habilidad Matemática.

Esta prueba, basada en el modelo de Estructuras del Pensamiento (SOI) de J. Guilford, permite identificar y organizar las habilidades intelectuales según los procesos mentales involucrados, los tipos de información obtenidos y la forma particular que tomaron los reactivos de información (Belmonte, 2013, 162). Esto a su vez permite orientar al docente en la dimensión personal en cualquiera de las 180 capacidades que determina la prueba permitiéndole tener una visión de las habilidades específicas que puede desarrollar en su proceso de mejora.

Como un complemento a esta batería de pruebas que valoran las habilidades de pensamiento, se aplicó a los docentes los cuestionarios VIA⁶ y DISC⁷, los cuales nos permiten determinar cómo se comunica la persona a través de su comportamiento y qué necesita para que esa comunicación pueda ser de dos vías y exitosa, es decir, el modelo DISC proporciona un lenguaje común que la gente puede utilizar para comprender mejor a sí mismos y para adaptar su comportamiento con los demás.

El cuestionario VIA integrado por 240 ítems, mide el grado en que cada individuo posee una de las 24 fortalezas, agrupadas en torno a 6 cualidades, que han sido desarrolladas por el Values in Action Institute (VIA) bajo la dirección de Martin Seligman y Christopher Peterson en la Universidad de Pensylvania.

De acuerdo con Seligman (2002) las emociones y el estado de ánimo influyen ya sea de manera favorable o desfavorable en el desempeño de nuestras actividades laborales por lo que el conocimiento de las fortalezas emocionales de un docente resulta importante para la evaluación, en el entendido que las cualidades personales, y con ello sus respectivas fortalezas, no tienen sentido si no se practican y ejercitan y solo adquieren sentido en la acción. Por otra parte, el Test DISC, ofrece un panorama general de las dimensiones: dominio, influencia, firmeza escrupulosidad; que sobresalen sobre las demás resultando en una cierta combinación, esto es lo que se llama el perfil DISC (1928).

1.A.10 Evaluación del desempeño docente. Se incluyen los instrumentos de evaluación aplicados por la dirección de la sección, así como un resumen gráfico del desempeño docente en las distintas áreas de desempeño.

La forma de presentar este concentrado es a través de una gráfica en la que se calcula el promedio obtenido por el docente en cada aspecto de la evaluación como un instrumento de análisis de su desempeño visto no solo desde la mirada del evaluador, sino integrando la mirada propia, de la dirección, coordinación y estudiantes a quienes está dirigida la

⁶ Puede consultarse y aplicarse esta prueba en <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/es/testcenter>

⁷ William C. Compton. 2005. *An Introduction to Positive Psychology*, Universidad de Virginia: Thomson/Wadsworth.

actividad formadora. En este apartado se describe el perfil docente correspondiente a partir de estos resultados.

Asimismo, se incluye en este apartado el documento de reflexiones escritas elaborado por el docente sobre el análisis de su práctica docente, el cual, junto con la autoevaluación permite conocer su percepción sobre:

- Los logros y las dificultades de la práctica, y los efectos de éstos en el aprendizaje de los alumnos.
- Las formas de evaluación que utiliza durante el proceso educativo y con qué fines.
- Las formas de participación en acciones conjuntas con miembros de la comunidad educativa para superar los problemas de la escuela que afectan el aprendizaje.
- La forma en que selecciona la información para orientar su trabajo.
- Los mecanismos que implementa para comunicarse con sus colegas, alumnos y familias.
- Los resultados obtenidos a partir de las acciones implementadas en su práctica docente.
- El desarrollo de un plan de mejora continua sobre su práctica.

1.A.11 Valoración docente y recomendaciones finales. Aquí se hace una descripción general de las habilidades del docente a partir de una rúbrica y se proporcionan observaciones, sugerencias o recomendaciones específicas para cada docente, a partir del análisis de las evidencias obtenidas. Este portafolio se integró a lo largo del proceso y al finalizar el mismo, se le presentó a cada docente como un apoyo para su retroalimentación y el establecimiento de acuerdos para la mejora de su labor dentro de la institución.

3.2.5 Aplicación y Procesamiento de la información

A lo largo de este proceso se realizaron diversas actividades descritas en el programa. Resulta importante destacar que no todas las evidencias recopiladas tenían relación con todos los aspectos e indicadores establecidos, por lo que se diseñó una tabla que permitió la clasificación de la información para posteriormente agruparla y obtener los puntajes de cada aspecto para cada docente.

Ámbito Personal												
Dimensión: Desarrollo armónico de la vida personal												
Aspectos	Indicadores	Entrevista	Pruebas: habilidades de pensamiento, DESCRIPCIÓN	Planeación	Adaptación curricular	Material didáctico	Cuaderno- ejercicios	Listas	Observación clase	Evaluación director	Evaluación alumnos	Autoevaluación
Disposición de la vida personal y familiar.	Forma parte de una familia constituida.	●										
Desarrollo de la vida social.	Se relaciona adecuadamente con las personas con quienes interactúa a diario.	●	●							●		
Satisfacción de necesidades básicas.	Satisface de manera digna sus necesidades de vivienda, alimentación, vestido, salud, educación y recreación.	●										
Imagen y cuidado personal.	Su aspecto personal inspira respeto y agrado debido al aseo personal, presentación y uso de un lenguaje adecuado de acuerdo con la profesión docente.	●								●		

Dimensión: Formación y actualización profesional												
Aspectos	Indicadores	Entrevista	Pruebas: habilidades de pensamiento, discursiva	Planeación	Adaptación curricular	Material didáctico	Cuaderno- ejercicios	Listas	Observación clase	Evaluación director	Evaluación alumnos	Autoevaluación
Formación profesional.	Posee los títulos requeridos para el desempeño de su profesión.	●								●		
Actualización profesional formal e informal.	Se actualiza de manera permanente en temas de pedagogía y sus ciencias auxiliares, asistencia a diplomados, talleres, simposios, lectura de revistas especializadas.	●								●		●
Actualización en otros campos relacionados indirectamente con su profesión (Idiomas y TIC's).	Se actualiza de manera permanente en campos como uso de Tecnología, idiomas, arte, indirectamente relacionados con la docencia.	●								●		●

Ámbito Ambientes de aprendizaje												
Dimensión: Ordenación de las actividades y ambientes de aprendizaje												
Aspectos	Indicadores	Entrevista	Pruebas: habilidades de pensamiento, DISC y VIA	Planeación	Adaptación curricular	Material didáctico	Cuaderno- ejercicios	Listas	Observación clase	Evaluación director	Evaluación alumnos	Autoevaluación
Planeación curricular.	Planea la(s) asignatura(s), proyectos y unidades académicas de acuerdo con los programas educativos y las directrices del proyecto institucional.			●	●				●	●		●
Utilización de estrategias adecuadas para lograr experiencias de aprendizaje.	Prepara cada sesión de trabajo y las experiencias de aprendizaje, incluyendo el diseño de pruebas y ejercicios.			●	●	●	●		●	●	●	●
Fundamentación conceptual.	Estudia los temas a desarrollar y los relaciona con problemas de la vida cotidiana.		●	●		●	●		●		●	●
Diseño y estructura de los espacios de aprendizaje.	Prevé los recursos y medios educativos necesarios para el trabajo de los estudiantes.		●	●		●	●		●		●	●

Dimensión: Ejecución de las actividades de aprendizaje.												
Aspectos	Indicadores	Entrevista	Pruebas: habilidades de pensamiento, DISC y VIA	Planeación	Adaptación curricular	Material didáctico	Cuaderno- ejercicios	Listas	Observación clase	Evaluación director	Evaluación alumnos	Autoevaluación
Generación de un clima de trabajo en los espacios de aprendizaje.	Anima a sus estudiantes a participar individual o grupalmente en las diferentes actividades de aprendizaje.		●						●	●	●	●
Uso de equipos y materiales didácticos.	Se apoya en el uso de tecnologías y otros recursos didácticos apropiados para exponer las temáticas con claridad.			●	●	●			●	●	●	●
Uso de estrategias didácticas diversas.	Durante la sesión de trabajo utiliza diversas estrategias para provocar una experiencia de aprendizaje, acordes con lo planeado.			●	●	●	●		●	●	●	●
Seguimiento del plan de trabajo.	Efectúa un seguimiento de las actividades pedagógicas realizadas, verificando siempre su correspondencia con lo planeado.		●				●	●	●			●

Dimensión: Evaluación y reflexión sobre las actividades de aprendizaje												
Aspectos	Indicadores	Entrevista	Pruebas: habilidades de pensamiento, DISC v VIA	Planeación	Adaptación curricular	Material didáctico	Cuaderno- ejercicios	Listas	Observación clase	Evaluación director	Evaluación alumnos	Autoevaluación
Reflexión sobre las actividades realizadas.	Contrasta las actividades realizadas en los espacios de aprendizaje con lo planeado para su mejora.				●							●
Revisión de evidencias de aprendizaje.	Revisa el trabajo realizado por sus estudiantes para retroalimentarlo.						●	●				●
Detección de fortalezas y áreas de oportunidad.	A partir de la revisión del trabajo de sus estudiantes, elabora los informes de evaluación señalando los logros, dificultades y propuestas de mejoramiento.		●	●				●		●	●	●
Utilización de la evaluación como instrumento de mejora.	Realiza oportunamente ajustes y modificaciones a las actividades pedagógicas de acuerdo con las necesidades detectadas a partir de la evaluación.			●	●	●			●		●	●

Ámbito Institucional											
Dimensión: Participación en el ambiente institucional											
Aspectos	Indicadores	Entrevista	Pruebas: habilidades de pensamiento, DISC y VIA	Planeación	Adaptación curricular	Material didáctico	Cuaderno- ejercicios	Listas	Observación clase	Evaluación director	Autoevaluación
Comunicación clara y oportuna.	Establece una comunicación permanente con los distintos integrantes de la comunidad escolar.	●								●	●
Relaciones de cooperación y armonía.	Participa en las distintas actividades académicas, culturales, sociales con una actitud de cooperación.	●								●	●
Dimensión: Trabajo colaborativo para el logro de los objetivos institucionales											
Aspectos	Indicadores	Entrevista	Pruebas: habilidades de pensamiento, DISC y VIA	Planeación	Adaptación curricular	Material didáctico	Cuaderno- ejercicios	Listas	Observación clase	Evaluación director	Autoevaluación
Congruencia de su gestión con el proyecto Institucional.	Desarrolla su trabajo académico en concordancia con el proyecto educativo institucional.	●								●	●

Desarrollo de proyectos colaborativos.	Realiza propuestas y desarrolla proyectos pedagógicos institucionales.	●									●		●
Ámbito Entorno													
Dimensión: Relaciones interinstitucionales													
Aspectos	Indicadores	Entrevista	Pruebas: habilidades de pensamiento, DISC y VIA	Planeación	Adaptación curricular	Material didáctico	Cuaderno- ejercicios	Listas	Observación clase	Evaluación director	Evaluación alumnos	Autoevaluación	
Establecer y mantener vínculos de cooperación con instituciones externas.	Promueve relaciones de trabajo y cooperación con instituciones de carácter académico, deportivo o asistencial, acorde con su proyecto educativo.	●	●							●		●	

Tabla 3.4 Correspondencia entre Aspectos de la evaluación e instrumentos aplicados. Desarrollo propio.

Para la valoración de los aspectos relacionados con la práctica docente en el espacio educativo, se realizaron las siguientes actividades de evaluación:

Evaluación por el coordinador académico. En este colegio existe la figura de coordinadores por especialidad, a cargo de revisar y acompañar la actividad docente en diversas especialidades: Tecnologías, lengua extranjera, español y deportes. Estos coordinadores realizaron al menos una observación de clase (A1.2. en el Anexo 1) y a partir de esta observación, al final del formato de observación, completaron la rúbrica de evaluación de cada uno de los docentes a su cargo. En esta, cada nivel de desempeño está asociado con un valor numérico: Cumple en su totalidad – 10, Cumple en gran medida – 7.5, Cumple parcialmente – 5 y No cumple – 0.

Evaluación por el Director. Esta evaluación se realizó en dos etapas, primero se llevaron a cabo observaciones de clase por parte de la dirección para contar con elementos de apoyo para la evaluación. Los resultados de esta evaluación se concentraron en un archivo de Access llenado por el mismo director; posteriormente se le solicitó al Director técnico que llene el formulario llamado Valoración de desempeño docente (A1.3.2., en el Anexo 1) el cual proporciona también una calificación para cada aspecto considerado en la evaluación.

Evaluación por los estudiantes. Este instrumento se aplicó al total de los estudiantes del centro en el nivel de secundaria (A1.4. en el Anexo 1). Para facilitar su aplicación se contó con el apoyo del departamento de sistemas, el cual instaló el instrumento en el laboratorio de cómputo y generó una base de datos con los resultados de la prueba.

Previo a la aplicación de la evaluación a los docentes, se solicitó a los estudiantes que respondieran a 5 preguntas sobre su propio desempeño en las clases, con la intención de realizar un verdadero proceso reflexivo y que a partir de esta reflexión personal, fueran capaces de responder al cuestionario de evaluación docente objetivamente.

Autoevaluación. Cada docente tuvo la oportunidad de autoevaluarse a través de un instrumento en Excel que incluyó un total de 80 ítems agrupados por ámbito para facilitar la obtención de puntajes (A1.5.1. en el Anexo 1).

Este instrumento se calificó con valores de 1 a 4 puntos equivalentes a una escala de Likert 1= Nunca, 2= A veces, 3= Frecuentemente, 4= Siempre; los cuales a su vez se trasladaron a puntajes en una escala de 0 a 10 de la misma forma que en el instrumento de evaluación por el coordinador académico.

3.2.5.1 Integración de la información.

Los resultados de cada instrumento se concentran en una hoja de cálculo por cada docente, para ello se utiliza. Una hoja de cálculo concentradora en la que se integran los resultados de cada evaluación aplicada.

Capítulo 3. Propuesta de un modelo de Evaluación Docente

15			
16	ASPECTO	VALORACIÓN	
17	AMBITO PERSONAL		
18	<i>DE MANERA PERSONAL</i>		
19	1. Tomo cursos o talleres, para estar actualizado en el área de mi especialidad.	2	5
20	2. Estudio o tomo cursos sobre mejores formas de enseñar mi(s) asignatura(s)	2	5
21	3. Estudio o tomo otro tipo de cursos: tecnología, idiomas, arte, etc.	2	5
22	AMBITO AMBIENTES DE APRENDIZAJE		
23	AL PLANEAR MIS CLASES		
24	4. Consulto el Plan y Programas de Estudio para tener presentes los propósitos generales de la asignatura.	3	7.5
25	5. Consulto el Avance Programático para considerar la secuencia, profundidad e interrelación entre los contenidos de enseñanza.	3	7.5
26	6. Consulto los programas vigentes (SEP) para identificar las recomendaciones didácticas para la enseñanza que en ellos se sugieren, la forma en que deberán emplearse los textos recomendados y para obtener sugerencias para realizar la evaluación.	3	7.5
27	7. Consulto diversas fuentes, para identificar actividades que auxilien en la enseñanza.	3	7.5
28	CUANDO PREPARO LA CLASE CONSIDERO		
29	8. Los objetivos de aprendizaje que quiero lograr en mis alumnos, como el desarrollo de habilidades, actitudes y la adquisición de conocimientos.	4	10
	9. La forma en que voy a enseñar, estableciendo el tipo de actividades y las formas de		

Figura 3. 5. Resultados de autoevaluación docente. Desarrollo propio.

	A	B	C	D	E	F	G
1	INDICADOR	Cumple en su totalidad	Cumple en gran medida	Cumple parcialmente	No cumple	Nota. Reemplazar símbolo por 1	Equivalencia en escala 0-10
2	Planea la(s) asignatura(s), proyectos y unidades académicas de acuerdo con los programas educativos y las directrices del proyecto institucional.		1			3	7.5
3	Prepara cada sesión de trabajo y las experiencias de aprendizaje, incluyendo el diseño de pruebas y ejercicios.		1			3	7.5
4	Anima a sus estudiantes a participar individual o grupalmente en las diferentes actividades de aprendizaje.		1			3	7.5
5	Se apoya en el uso de tecnologías y otros recursos didácticos apropiados para exponer las temáticas con claridad.			1		2	5
6	Durante la sesión de trabajo utiliza diversas estrategias para provocar una experiencia de aprendizaje, acordes con lo planeado.			1		2	5
7	Efectúa un seguimiento de las actividades pedagógicas realizadas, verificando siempre su correspondencia con lo planeado.		1			3	7.5

Figura 3.6. Resultados de Evaluación por coordinación. Desarrollo propio.

Capítulo 3. Propuesta de un modelo de Evaluación Docente

OBJETIVOS DE LAS FUNCIONES DEL PUESTO	INDICADOR DEL RESULTADO	CALIFICACIÓN	PESO %	CALIFICACIÓN X PESO	
Desarrollo armónico de la vida personal.	Se relaciona adecuadamente con las personas con quienes interactúa a diario	88	5	10%	8.8
	Su aspecto personal inspira respeto y agrado debido al aseo personal, presentación y uso de un lenguaje adecuado de acuerdo con la profesión docente.	88	5		
Formación y actualización profesional.	Posee los títulos requeridos para el desempeño de su profesión.	88	3.4	10%	8.8
	Se actualiza de manera permanente en temas de pedagogía y sus ciencias auxiliares, asistencia a diplomados, talleres, simposios, lectura de revistas especializadas.	88	3.3		
	Se actualiza de manera permanente en campos como uso de Tecnología, idiomas, arte, indirectamente relacionados con la docencia.	88	3.3		
Ordenación de las actividades y ambientes de aprendizaje	Planea la(s) asignatura(s), proyectos y unidades académicas de acuerdo con los programas educativos y las directrices del proyecto institucional.	88	12.5	25%	22
	Prepara cada sesión de trabajo y las experiencias de aprendizaje, incluyendo el diseño de pruebas y ejercicios.	88	12.5		
Ejecución de las actividades de aprendizaje.	Animó a sus estudiantes a participar individual o grupalmente en las diferentes actividades de aprendizaje.	95	10	30%	27.1
	Se apoyó en el uso de tecnologías y otros recursos didácticos apropiados para exponer las temáticas con claridad.	88	10		
	Durante la sesión de trabajo utiliza diversas estrategias para provocar una experiencia de aprendizaje, acordes con lo planeado.	88	10		
Evaluación y reflexión sobre las actividades de aprendizaje	A partir de la revisión del trabajo de sus estudiantes, elabora los informes de evaluación señalando los logros, dificultades y propuestas de mejoramiento.	8.8	10	10%	8.8
OBJETIVOS DE ASPECTOS CUALITATIVOS		Indicador de resultado			
Participación en el ambiente institucional	Establece una comunicación permanente con los distintos integrantes de la comunidad escolar.	95	2.5	5%	4.75
	Participa en las distintas actividades académicas, culturales, sociales con una actitud de cooperación.	95	2.5		
Trabajo colaborativo para el logro de los objetivos institucionales	Desarrolla su trabajo académico en concordancia con el proyecto educativo institucional.	95	2.5	5%	4.75
	Realiza propuestas y desarrolla proyectos pedagógicos institucionales.	95	2.5		
Relaciones interinstitucionales	Promueve relaciones de trabajo y cooperación con instituciones de carácter académico, deportivo o asistencial, acorde con su proyecto educativo.	88	1.67	5%	4.51
				EL PERIODO (Suma la columna)	89.51

Figura 3.7. Resultados de evaluación por Dirección Técnica. Desarrollo propio.

	A	B	C
1	El profesor		
2	1. Tiene preparada su clase.	3	7.5
3	2. Realiza actividades diferentes cada clase.	2	5
4	3. Nos hace que trabajemos de diferentes formas: en parejas, en equipos, o individualmente.	2	5
5	4. Utiliza diferentes tipos de materiales para su clase.	2	5
6	5. Utiliza la computadora.	3	7.5
7	6. No habla mucho, solo explica lo necesario.	3	7.5
8	7. Hace que sus clases sean interesantes para nosotros.	3	7.5
9	8. Cuando vemos un tema trata de relacionarlo con cosas de nuestra vida, noticias o problemas de nuestra comunidad o del país.	3	7.5
10	9. Cuando nos pone a trabajar tiene listo el material que vamos a utilizar.	3	7.5
11	10. Nos explica muy bien lo que vemos en clase.	3	7.5

Figura 3.8. Evaluación por Estudiantes. Desarrollo propio.

AMBITO	DIMENSIÓN	ASPECTO	INDICADORES	DIRECTOR	COORDINADOR	ALUMNOS	AUTOEVALUACIÓN	ENTREVISTA Y PRUEBAS HABILIDADES	TOTALES		
				PUNTAJE DEL ASPECTO	PUNTAJE DEL ASPECTO	PUNTAJE DEL ASPECTO	PUNTAJE DEL ASPECTO	PUNTAJE DEL ASPECTO	PROMEDIO DEL ASPECTO	PROMEDIO DE LA DIMENSIÓN	
PERSONAL	Desarrollo armónico de la vida personal	Disposición de la vida personal y familiar.	Forma parte de una familia constituida.					8.00	8.00	8.50	
		Desarrollo de la vida social.	Se relaciona adecuadamente con las personas con quienes interactúa a diario.	8.80				8.00	8.40		
	Desarrollo armónico de la vida personal	Satisfacción de necesidades básicas.	Satisface de manera digna sus necesidades de vivienda, alimentación, vestido, salud, educación y recreación.						9.00	9.00	7.75
		Imagen y cuidado personal.	Su aspecto personal inspira respeto y agrado debido al aseo personal, presentación y uso de un lenguaje adecuado de acuerdo con la profesión docente.	8.80					9.00	8.90	
		Formación profesional.	Posee los títulos requeridos para el desempeño de su profesión.	8.80					10.00	9.40	
		Actualización profesional formal e informal.	Se actualiza de manera permanente en temas de pedagogía y sus ciencias auxiliares, asistencia a diplomados, talleres, simposios, lectura de revistas especializadas.	8.80				5.00	8.00	7.27	
		Actualización en otros campos relacionados indirectamente con su profesión (Idiomas y TIC's).	Se actualiza de manera permanente en campos como uso de Tecnología, idiomas, arte, indirectamente relacionados con la docencia.	8.80				5.00	6.00	6.60	
		Planificación de las actividades y ambientes de aprendizaje	Planeación curricular.	Planea la(s) asignatura(s), proyectos y unidades académicas de acuerdo con los programas educativos y las directrices del proyecto institucional.	8.80	7.50	7.50		2.50	7.00	
	Utilización de estrategias adecuadas para lograr experiencias de aprendizaje.		Prepara cada sesión de trabajo y las experiencias de aprendizaje, incluyendo el diseño de pruebas y ejercicios.	8.80	7.50			-	7.00	5.83	
	Fundamentación conceptual.		Estudia los temas a desarrollar y los relaciona con problemas de la vida cotidiana.					7.50	7.00	7.25	

Figura 3.9. Cuadro concentrador de evaluación docente. Desarrollo propio.

Posteriormente y apoyándose en el cuadro concentrador, se elabora la gráfica que presenta el promedio de los puntajes obtenidos por el docente para cada dimensión de la evaluación, considerando los resultados de las evaluaciones realizadas por todos los participantes del proceso (Dirección, Coordinación, Alumnos, Docente, Evaluadores externos y pruebas de habilidades) la cual se integra en el informe final.

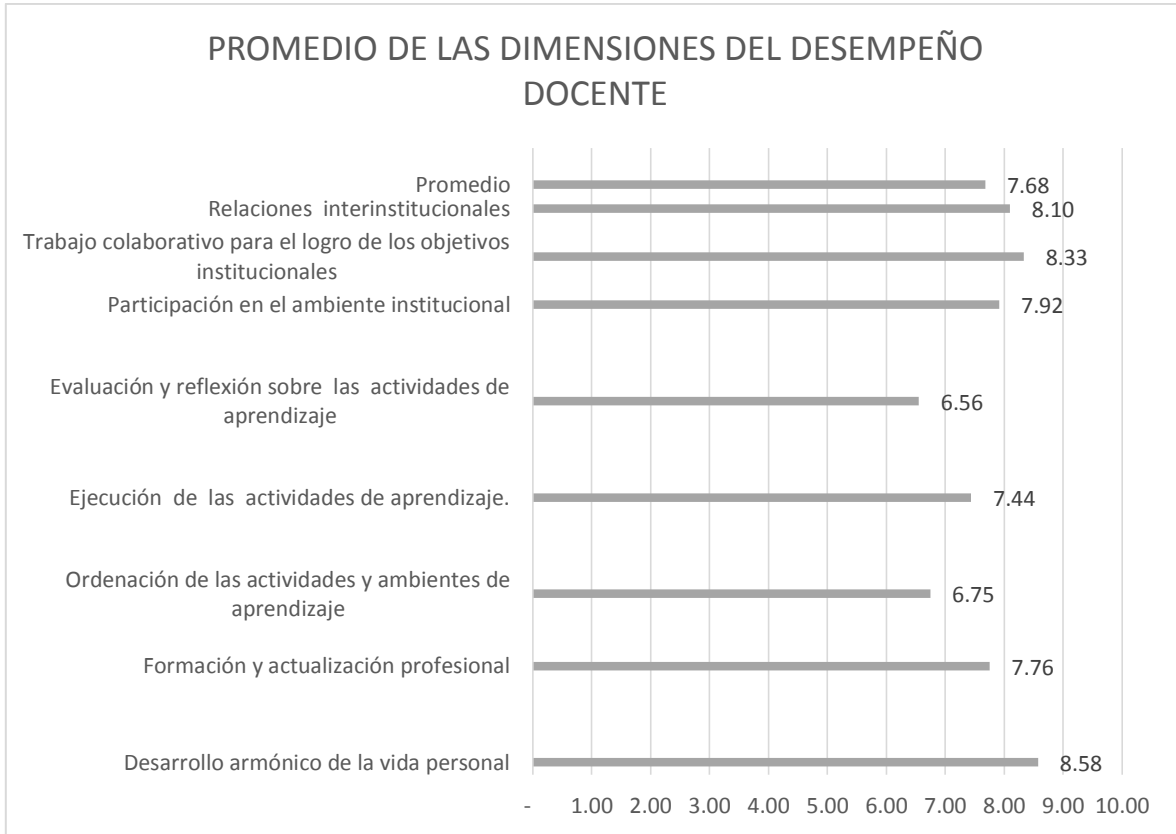


Figura 3.10 Resumen gráfico del desempeño docente. Desarrollo propio.

Con base en resultados obtenidos y con el propósito de estandarización de la información, se desarrollaron algunos descriptores o perfiles docentes que posibilitan la realización de una descripción del desempeño de cada docente. Estos descriptores se formulan a partir de los mismos resultados de la tabla mostrada en la figura 3.9 y se presentan a continuación.

Aspecto	Óptimo 9-10	Adecuado 7.5-8.99	Regular 6-7.49	Deficiente 0-5.99
Formación y actualización profesional	Supera el perfil profesiográfico requerido para la asignatura, busca actualización constante con talleres y cursos de su especialidad y de otras áreas que enriquezcan su bagaje profesional.	Cuenta con el perfil profesiográfico requerido para la impartición de la asignatura, busca actualizarse constantemente tomando talleres y cursos de su especialidad.	Cuenta con autorización de la SEP para la impartición de la materia sin contar con el perfil profesiográfico requerido. Únicamente toma los cursos y talleres obligatorios por SEP o que se ofrecen en la institución.	No cuenta con formación profesional ni autorización de la SEP. No busca actualización ni participa de los cursos que ofrecen la SEP o la institución.
Ordenación de las actividades y ambientes de aprendizaje	Diseña actividades de aprendizaje a partir de los programas de estudio y las necesidades de sus estudiantes, con base en los aprendizajes esperados y diversas formas de lograrlos, utilizando situaciones didácticas y materiales diversos, promoviendo el trabajo colaborativo, el aprendizaje activo, la reflexión y pensamiento crítico y el desarrollo de competencias y comprensiones perdurables.	Diseña actividades de aprendizaje tomando en cuenta los programas de estudio y aprendizajes esperados, integra en su plan de clase situaciones didácticas y materiales diversos, promueve el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo centrándose en los aprendizajes esperados más que en las competencias o las comprensiones perdurables.	Diseña actividades de aprendizaje tomando en cuenta los programas y los aprendizajes esperados, centrando su clase en actividades poco diversas que tienden a la memorización de contenidos más que al desarrollo de competencias o comprensiones perdurables.	Diseña actividades sin considerar los aprendizajes esperados, realizando actividades en clase orientadas a la resolución de páginas de libros, ejercicios en cuadernos o a ver videos sin promover trabajo colaborativo, reflexivo o activo. No se promueve el desarrollo de competencias ni comprensiones perdurables.

<p>Ejecución de las actividades de aprendizaje</p>	<p>Realiza las actividades de acuerdo con la planeación, utiliza los recursos materiales y tecnológicos de manera adecuada y de acuerdo con una metodología activa y de trabajo colaborativo, resolviendo eficazmente los problemas y situaciones complejas que pudieran surgir a nivel técnico o disciplinar, mantiene un excelente clima y participación en el aula.</p>	<p>Realiza las actividades de acuerdo con su planeación, utiliza los recursos con los que cuenta de manera adecuada con una metodología activa y de trabajo colaborativo, siendo incapaz de resolver algunos problemas técnicos, mantiene un buen ambiente, participación y disciplina en el aula.</p>	<p>Realiza algunas de las actividades planeadas, utilizando principalmente recursos para una clase expositiva, poco activa y de escasa participación por parte de los estudiantes. Incapaz de resolver problemas técnicos que se puedan presentar. Ambiente rígido y con disciplina relajada.</p>	<p>No considera las actividades planeadas, se improvisa o se sale del tema con frecuencia, no se observa una metodología ni un ambiente que propicie la participación ni el aprendizaje por parte de los estudiantes, problemas técnicos y disciplinares no resueltos.</p>
<p>Evaluación y reflexión sobre las actividades de aprendizaje</p>	<p>La evaluación es continua a lo largo de la secuencia didáctica, los instrumentos, actividades y rúbricas de evaluación son claros y acordes con los aspectos a evaluar, el docente es consciente de las dudas y temas que no han quedado claros y los considera en la planeación subsecuente.</p>	<p>Se realizan diversas actividades de evaluación con actividades e instrumentos orientados a evaluar los aprendizajes más que las competencias o comprensiones perdurables. El docente es consciente de las dudas y las considera en la planeación subsecuente.</p>	<p>Se realiza una evaluación al final del periodo o la unidad de aprendizaje, considerando principalmente los elementos memorísticos que se abordaron. El docente no considera las dudas y temas que no han quedado claros en su planeación subsecuente.</p>	<p>Se realiza un examen al final del periodo considerando temas memorísticos e incluyendo algunos que no se abordaron en clase. El docente no es consciente de dudas o temas que no han quedado claros.</p>

<p>Participación en el ambiente institucional</p>	<p>Propone actividades y proyectos para la comunidad educativa que trascienden el salón de clases, campañas, eventos, que hacen patente el trabajo de sus estudiantes en la clase y participa activamente en la vida escolar aun cuando las actividades no correspondan a su asignatura.</p>	<p>Propone actividades y proyectos para presentar el trabajo de sus estudiantes para la comunidad educativa, participa en actividades escolares de su área y en otras fuera de su área cuando se le invita.</p>	<p>Únicamente se hace una muestra de proyectos o trabajos escolares de su asignatura durante las actividades obligatorias: semana cultural, ferias o muestras académicas. No participa en otras actividades de la comunidad educativa.</p>	<p>No participa en actividades fuera de su clase.</p>
<p>Trabajo colaborativo para el logro de los objetivos institucionales</p>	<p>Participa de forma activa y propositiva en proyectos interdisciplinarios con sus pares de la academia o de otras academias, realiza propuesta para la mejora de la vida académica e institucional.</p>	<p>Participa activamente en algunos proyectos con sus pares de academia o coordinación, propone proyectos o actividades dentro de la academia.</p>	<p>Participa en aquellos proyectos propuestos por la coordinación con sus pares cuando la participación es obligatoria, sin asumir mayor compromiso o responsabilidad hacia sus colaboradores.</p>	<p>Únicamente asiste a las reuniones de academia o coordinación sin tener participación activa en ellas ni se integra a proyectos con alguno de sus pares.</p>
<p>Relaciones interinstitucionales</p>	<p>Busca y promueve la participación personal y con sus estudiantes en eventos y actividades interinstitucionales, ferias de ciencias, concursos, muestras, modelos de naciones unidas, etc.</p>	<p>Busca y promueve la participación con sus estudiantes en eventos y actividades interinstitucionales, sin más vínculos o participación con otros docentes o instituciones</p>	<p>Participa únicamente en aquellos eventos que son obligatorios (concursos SEP), sin promover mayor involucramiento con otras instituciones.</p>	<p>El docente no promueve ni participa en proyectos interinstitucionales.</p>

	estableciendo vínculos con otros docentes e instituciones para el enriquecimiento de la vida académica de su institución.	que lo requerido por el evento.		
Desarrollo armónico de la vida personal	Tiene una relación familiar sólida, su aspecto personal denota pulcritud y cuidado, se expresa con claridad y respeto hacia los demás, sus relaciones personales dentro y fuera del colegio son cordiales y de colaboración, pertenece a algún club o grupo de actividades recreativas o culturales, cuenta con habilidades que le permiten establecer una comunicación efectiva y propician su desarrollo personal.	Tiene una relación familiar sólida, se perciben detalles mínimos de descuido en su aspecto personal, ocasionalmente utiliza expresiones que pueden considerarse inapropiadas en un docente, establece relaciones personales cordiales fuera y dentro del colegio, no pertenece a ningún club o grupo de actividades recreativas o culturales, sus habilidades le permiten establecer una comunicación efectiva y un adecuado desarrollo personal.	Tiene una relación familiar conflictiva o vive solo, su aspecto personal denota descuido y con frecuencia utiliza expresiones inapropiadas, la relación con sus compañeros es estrictamente indispensable para el trabajo y fuera del colegio no participa en actividades recreativas o culturales. Sus habilidades no le permiten establecer comunicación efectiva ni propician un adecuado desarrollo personal.	Tiene una relación familiar conflictiva o vive solo, su aspecto es descuidado y falto de pulcritud, con frecuencia utiliza expresiones que denotan falta de respeto o doble sentido, la relación con sus compañeros es conflictiva y fuera del colegio no tiene actividades recreativas o culturales, sus habilidades le dificultan establecer una comunicación efectiva o tener un desarrollo personal adecuado.

Tabla 3.5. Rúbrica/ Descriptores del desempeño docente. Desarrollo propio.

Es importante hacer notar que aunque el ámbito de desarrollo armónico de la vida personal está integrado en esta rúbrica, la información más completa proviene de las pruebas aplicadas, las cuales, proporcionan un informe detallado tanto de las habilidades como de las áreas de oportunidad y propuestas de mejora específicas para cada docente.

Una vez que se cuenta con toda la información descrita en este apartado, es posible tener una visión general del cuerpo docente para cada uno de los aspectos y dimensiones de la evaluación, ya sea por nivel educativo, por academia o abarcando el total de los docentes.

Esta síntesis de información también permite determinar cuáles de los aspectos y dimensiones específicos son susceptibles de mejora y algunas de las medidas de intervención necesarias, tanto en lo particular como en lo general.

3.2.6 Propuesta de mejora

Partiendo de la información generada en este proceso, es posible realizar una propuesta de mejora que se plantea en dos ámbitos:

Ámbito personal. En este ámbito, la propuesta está dirigida principalmente a trabajar de manera individual en aquellas áreas de oportunidad detectadas, considerando en primer lugar los resultados de las pruebas de habilidades en las cuales se proponen actividades específicas para mejorar en aquellos aspectos que no se han desarrollado en su totalidad.

Por otra parte, los resultados de las pruebas DISC y VIA presentan un perfil de personalidad y de grado de satisfacción personal que a partir de una reflexión individual ayudan al autoconocimiento e impulsan alternativas de mejora personal.

Con base en los resultados de evaluación realizada por los participantes del proceso educativo, el docente puede también reconocerse y reflexionar sobre su práctica en lo individual, identificando aquellos aspectos en los que necesita trabajar para alcanzar los objetivos institucionales.

Ámbito institucional. En este ámbito, la propuesta está dirigida a trabajar de manera colegiada, incorporando a todos los docentes de la institución en el proceso de mejora, por ejemplo, a través de la impartición de talleres para los docentes en los temas de planeación, estrategias didácticas, trabajo por proyectos, entre otros; o bien para grupos de docentes ofreciéndoles capacitación específica de acuerdo con la disciplina que imparten o las necesidades detectadas para ese grupo concreto de docentes.

En el siguiente capítulo, se presentan los resultados obtenidos en este proceso, así como algunas de las áreas de oportunidad que se detectaron a lo largo del mismo.

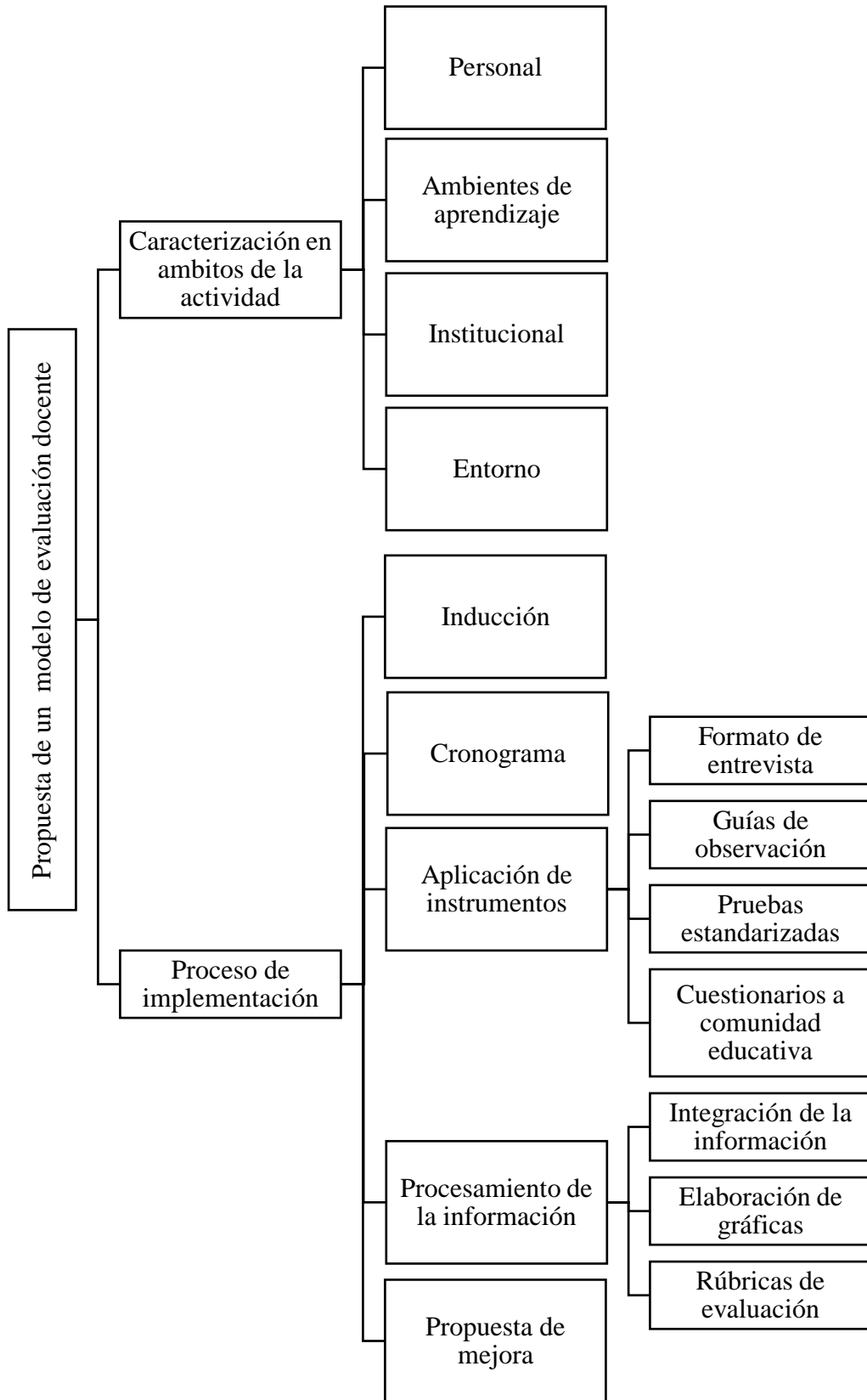


Figura 3.11 Propuesta de modelo de evaluación docente. Desarrollo propio.

Capítulo 4 Resultados y Evaluación

En el capítulo anterior se describió la forma en que se desarrolló y se aplicó la propuesta de evaluación docente en un colegio de la Ciudad de México.

Una vez que el procesamiento de la información finalizó, fue posible elaborar conclusiones y presentar un informe en el que se describen los hallazgos, características y aspectos evaluados de los docentes de la institución el cual se incluye en el Anexo 2.

4.1 Revisión del proceso de evaluación docente

En toda comunidad educativa existe el propósito de ofrecer una educación de calidad en los términos que se han revisado en los primeros capítulos de este trabajo, sin embargo, no en todos los casos se tiene clara la forma en que este objetivo de la calidad educativa se va a lograr. En este orden de ideas, se ha impuesto en el docente la responsabilidad de lograr que sus estudiantes construyan aprendizajes significativos y comprensiones perdurables ofreciéndoles en el mejor de los casos talleres y cursos sobre estrategias didácticas, el modelo educativo institucional, elaboración de exámenes, entre otros; sin tomar en cuenta por una parte, las necesidades de formación particulares y en lo colectivo, y por otra parte el contexto personal que conforma no solo la identidad del docente sino la manera en que éste va a desempeñar su rol en los diversos ámbitos de su labor docente.

A través de este proceso de evaluación de su desempeño, se pretende no solo identificar las habilidades con las que un docente cuenta y que se consideran importantes para un buen desempeño de su actividad, sino que a través de esta identificación de sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad la institución sea capaz de elaborar su proyecto escolar tomando en cuenta las posibilidades reales con las que cuenta su planta docente y establecer proyectos de mejora continua con base en las necesidades específicas de los docentes.

En los siguientes apartados, con base en los resultados obtenidos y presentados en el Anexo 2, se procederá a revisar este proyecto de evaluación.

4.1.1 Metodología

De acuerdo con Rodríguez Gómez (Rodríguez et al 1999, 64), el proceso en la investigación cualitativa está constituido por 4 fases: Preparatoria, Trabajo de campo, Analítica e Informativa; y cada una de ellas resulta en un producto, sin embargo, el proceso no es estrictamente lineal, es decir, en cada fase se superpone con la anterior e incluso, el proyecto de investigación puede llevar a rediseño tanto de los instrumentos como de la forma de recoger datos.

Haciendo una reflexión sobre la forma en la que se llevó a cabo este proyecto, es necesario recordar que se trató de una investigación educativa basada en el desempeño docente, en el que se observaron los aspectos que nos permitieran una comprensión del fenómeno

educativo de la actividad docente, con una finalidad de tipo formativa y diagnóstica que a su vez, posibilitara la descripción de la labor de cada docente en los distintos ámbitos en los que ésta se lleva a cabo dentro de un marco transversal durante los meses de abril a junio en los ciclos escolares 2010-2011 a 2012-2013.

Asimismo, esta evaluación cumplió con una función política y de mejoramiento, ya que uno de los propósitos de esta era generar información que por una parte orientara las decisiones de cada uno de los agentes involucrados en el proceso educativo y por otra, mejorar los procesos—objeto de la evaluación, garantizando o al menos favoreciendo el logro de la calidad en el sentido de fortalecer los procesos de enseñanza de acuerdo con los principios de flexibilidad, equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

A lo largo del proceso de investigación en el que se recurrió a diversos instrumentos y técnicas para el registro y análisis de la información, vale la pena hacer un par de observaciones:

- En un sentido estricto, se debe. Llevar a cabo una observación sistemática que permita describir los comportamientos en el transcurso de las actividades observadas de tal forma que la descripción sea válida.
- La observación realizada debería ser natural no participante, de tal forma que los actores durante las sesiones de clase tuvieran comportamientos normales dentro del contexto observado.

Es un hecho que en el momento en que un observador externo ingresa al salón de clase, la dinámica de participación de los distintos actores puede alterarse, específicamente la actitud y desempeño del docente cambia en el momento que se siente observado, aun cuando se haya tenido un proceso de preparación previa en el que se le informó el propósito de estas observaciones y en este caso, tanto el docente como los estudiante en la mayoría de los casos tratarán de presentar una realidad que ellos creen que impactará de manera positiva al observador. Por otra parte, en el caso de las observaciones realizadas por las autoridades escolares, también se pudo constatar que existe una valoración parcial en función de la relación que existe entre el observador y el observado, de tal forma que cuando la relación es cercana, el docente actúa de manera más natural en función de que debido a la relación existente, “sabe” que el observador conoce su realidad, por el contrario cuando la relación es más lejana, se pudo observar en los docentes tensión y un esfuerzo por demostrar sus habilidades.

Esta condición de “sentirse evaluado” fue intervenida por medio de la utilización de instrumentos que permitan un registro objetivo de los aspectos que se están evaluando, más allá del grado de involucramiento personal que exista entre el observador y el observado. En este orden de ideas, de acuerdo con la metodología que guió la evaluación docente se siguieron las pautas del proceso de investigación, en la etapa de preparación, pudieron integrarse características particulares de la institución, como son el ideario Educativo de Erasmo de Rotterdam, que guía los principios y modelo educativo de la institución con un amplio componente moral y humanista, descartando las prácticas escolásticas y

memorísticas donde el docente es el centro de la práctica educativa, cabe mencionar que algunos de estos elementos deben estar presentes en toda práctica docente y se tomaron en cuenta en el diseño de los instrumentos, sin embargo algunos de los aspectos relacionados con la filosofía y moral de Erasmo de Rotterdam no se incorporaron en dichos instrumentos.

Otro aspecto del modelo educativo de la institución es el enfoque hacia la vinculación con la cultura con una participación activa y motivada del estudiante, conformando una identidad basada en los valores de la institución.

El marco contextual desarrollado en este proyecto expresa estos principios y valores plasmados en la misión y visión del colegio, no obstante, solo se integraron aquellos elementos del desempeño docente que fueran susceptibles de ser observados y medidos; y que, como parte de su práctica docente, fueran susceptibles de integrarse en un modelo de evaluación de desempeño docente orientado a la calidad educativa en los términos que se han abordado en este trabajo.

4.1.2 Diseño de instrumentos.

Para que la evaluación resulte lo más objetiva posible, se revisaron diversos instrumentos utilizados en otros modelos y proyectos de evaluación, recuperando no solo aquellos aspectos que resultaran básicos para determinar las habilidades docentes, sino aquellos que reflejaran de forma más puntual las competencias con las que cuenta un docente en su actividad en un ámbito específico de su desempeño, reformulando las preguntas de tal forma que el interrogado respondiera a lo que se estaba preguntando. Asimismo, se puso especial atención en qué agentes de la comunidad educativa evaluarían cada aspecto del desempeño, haciendo una distinción muy clara entre lo que un estudiante puede evaluar y lo que un coordinador o director de nivel pueden valorar en los distintos ámbitos de acción.

En este orden de ideas y también atendiendo a las características de cada agente que participa en el proceso enseñanza aprendizaje, los instrumentos fueron diseñados con un número de reactivos y tipos de respuestas que facilitarían su utilización por parte de quienes los iban a resolver, por ejemplo, a los estudiantes se les presentó un cuestionario con opciones de respuesta muy simples y con pocos reactivos para que al evaluar a los distintos docentes no se agotaran y pudieran presentar respuestas confiables hasta el último profesor evaluado.

Aun cuando se buscó que los instrumentos fueran accesibles y claros para poder evaluar de manera objetiva el desempeño docente, vale la pena mencionar que hay otros aspectos que considerar y que impactan directamente en la forma en que estos instrumentos son respondidos tanto por los estudiantes como por las autoridades educativas, los cuales se revisarán en el siguiente apartado.

4.1.3 Aplicación

En esta segunda fase del proceso: La aplicación se llevó a cabo en la mayoría de los casos de acuerdo con el cronograma propuesto. Se presentaron algunos atrasos originados principalmente porque los coordinadores no entregaron puntualmente sus observaciones y algunos no contaban con evidencias del seguimiento y acompañamiento docente a lo largo del ciclo escolar, asimismo, se tuvieron dificultades en la aplicación y recogida de datos del instrumento de estudiantes y en el llenado del instrumento del director técnico del nivel.

A continuación se presentan los hallazgos más importantes relativos a la aplicación de instrumentos.

Aplicación a estudiantes.

Al tratarse de un archivo de Excel y no de una base de datos cada estudiante debía guardar su archivo y posteriormente el encargado de sistemas debía copiar estos archivos en una unidad externa. Entre otras dificultades que ocasionó este proceso se encontró que:

- Algunos estudiantes no guardaban adecuadamente el archivo, es decir le ponían su nombre o cualquier nombre que ellos entendían, lo cual dificultaba encontrar el archivo.
- Lo anterior obligó al departamento de sistemas a que los alumnos al terminar de responder su instrumento dejaran el archivo abierto y fuera guardado por el responsable de laboratorio con el nombre adecuado para la organización de la información.
- El nombre del archivo era evdocente1A-15, donde los últimos caracteres correspondían al grupo que había evaluado y número de computadora donde se había resuelto el cuestionario.
- El encargado de sistemas no reservó el laboratorio donde se aplicarían estos instrumentos y había clases inmediatamente después de la hora de aplicación por lo que algunos estudiantes que se tardaban un poco más en responder se veían presionados para terminar.
- El proceso de recogida de datos generó algunos archivos duplicados o faltantes, los cuales se recuperaron después de una revisión detallada de los archivos en cada computadora del laboratorio.

Un aspecto a considerar para el modelo con respecto a este proceso es que, dentro de la planeación del trabajo, deben programarse además de las reuniones con el área de soporte técnico, una serie de pruebas que permitan prever problemas y una mejor organización para la aplicación de este instrumento.

Otro elemento que es importante tomar en cuenta es el hecho de que en algunos grupos y pese a la recomendación explícita de que se trata de un cuestionario personal, algunos de los estudiantes compartían sus percepciones e ideas sobre un docente en particular tratando

de influir en sus compañeros para otorgarles puntajes más altos si llevaban una buena relación con ellos o bien otorgar puntajes bajos si la relación no era tan positiva. En estos casos se insistió en informar a los estudiantes que este instrumento no tenía la finalidad de perjudicar o beneficiar a un profesor en particular sino que como se les había informado durante la inducción al proceso, solo tenía una función informativa y de descripción de las percepciones de toda la comunidad respecto a aspectos muy concretos de la práctica docente.

En estos casos, también resultó fundamental la aplicación en una primera instancia del instrumento de autoevaluación del estudiante ya que les permitía hacer una reflexión sobre su misma práctica y actitud frente a su participación en la clase de tal forma que asumieran de manera consciente que en el proceso de enseñanza aprendizaje su participación positiva es muy importante.

Evaluación de directores.

En el caso del instrumento de evaluación que llenarían los directores, se trataba de un formulario de Access y una ficha de evaluación diseñados con una interfaz sencilla para personas inexpertas en el manejo de sistemas, sin embargo, no se consideró que en el caso del director de secundaria, se trataba de una persona inexperta en la utilización de tecnologías por lo que fue necesario tener una sesión de capacitación para que el director pudiera responder correctamente y sin dificultades los instrumentos.

En este sentido es necesario prever las dificultades técnicas que surgen derivadas de la utilización de tecnologías; desde verificar que los equipos sean suficientes, tengan la capacidad para soportar el software a utilizar, se cuente con el personal de apoyo para la solución de problemas, capacitar a quienes van a utilizar los recursos informáticos en el manejo de las plataformas y verificar la correspondencia de los datos recogidos.

Otro hallazgo en esta implementación es que resulta necesario homogeneizar tanto la presentación de los formularios como las aplicaciones a utilizar, lo cual proporciona unidad y facilidad al proceso tanto como a la recogida y procesamiento de datos.

Docentes

El instrumento aplicado a los docentes consistió en una plantilla de Excel en la de manera similar a los estudiantes se evaluaban asignando valores en la escala mencionada anteriormente.

Una observación pertinente en esta aplicación es que algunos de los docentes con la idea de que esta evaluación era un criterio más para su permanencia en el colegio, respondieron los instrumentos poniéndose los valores que a su juicio consideraban más altos, en este sentido, cuando se encontró este fenómeno en el instrumento, se contrastó la información con lo expresado por el profesor en la entrevista, así como con los resultados de los demás

instrumentos lo cual, permitió detectar inconsistencias que posteriormente fueron anotadas en el registro personal de resultados en la sección de observaciones.

Coordinadores CER

Como se mencionó anteriormente, en algunos de los casos, los coordinadores no contaban con observaciones de clase previas a la evaluación o con un seguimiento puntual de los docentes a su cargo, por lo que no contaban con elementos previos. Esto llevó a un retraso en la recolección de la información ya que los coordinadores se vieron en la necesidad de realizar varias observaciones de clase en un periodo corto de tiempo, completando el registro correspondiente y poniendo especial atención en los aspectos que estos instrumentos requerían. Cabe mencionar que en todos los casos fue necesario ofrecer a los coordinadores una capacitación especial en la que conocieran el instrumento de observación y evaluación poniendo especial atención en la rúbrica final para que la evaluación resultara lo más completa y objetiva posible.

A manera de conclusión en esta etapa del proyecto, es importante mencionar que resulta fundamental que no solo se debe buscar que los instrumentos sean accesibles para las personas a quienes se va a aplicar este instrumento, sino que es necesario realizar procesos de sensibilización y capacitación respecto a los distintos aspectos que cada agente evalúa de tal forma que en el momento de llenar estos instrumentos, no solo tengan dominio de los mismos sino que posean la información que les permita hacer observaciones puntuales y objetivas para la evaluación docente.

4.1.4 Recogida de datos

Respecto a la recopilación de información, además de los instrumentos que se aplicaron a los agentes educativos, también se realizaron entrevistas las cuales fueron aplicadas a los 27 docentes, a los 4 coordinadores y al Director Técnico. Estas se centraron en la conversación, aunque esta partió de una lista de temas preestablecidos. A través de la conversación se destacaron los aspectos que desde la perspectiva del entrevistado resultaron más relevantes con relación al tema tratado y también se incentivó que hablaran sobre sus experiencias y que se describiera e hicieran relatos (Taylor y Bogdan 1987), a través de los cuales se pudieron identificar aspectos claves de su visión de la educación y de lo que la actividad docente representa para ellos. Estas entrevistas se complementaron con la información recogida mediante la observación.

En el análisis de estas entrevistas se pudieron identificar determinadas formas de hablar propias de cada docente, así como expresiones que se refieren a situaciones comunes (De Certau, 1996, 48-51), lo que a su vez permitió establecer un diálogo y una retroalimentación efectivas con los docentes, de acuerdo con lo que plantea Fuentes: *“pensar desde una lógica discursiva de razonamiento supone organizar estratégicamente el pensamiento desde una consideración básica: que toda práctica social, por ende también la educativa, puede entenderse como proceso de significación en el cual es posible distinguir sistemas significantes construidos políticamente en contextos históricos*

particulares, que suponen fijaciones de sentido contingentes y por tanto abiertas, precarias y temporales” (Fuentes, 2004, 164).

Este análisis del discurso también permitió realizar pequeños ajustes a los instrumentos de autoevaluación para que las expresiones utilizadas fueran claramente entendidas por los docentes, permitiendo valorar con mayor precisión lo que se quería evaluar.

En este orden de ideas, de manera similar se trabajó el discurso de los estudiantes respecto a la pregunta 20 en la que podían escribir abiertamente sobre el profesor. Esta pregunta dio pie a expresiones abren la posibilidad de descubrir aspectos que no se contemplan en el diseño del instrumento, en palabras de Bolívar *“la narrativa expresa la dimensión emotiva de la experiencia, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos), que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal”* (Bolívar y Domingo, 2006, 12).

La importancia del análisis del discurso radica en que las expresiones (representaciones) que docentes y alumnos utilizan, son ideas que tienen lógica y lenguaje propios, producto de la experiencia⁸ y ofrecen una fuente de análisis de la práctica docente desde la perspectiva de quienes reciben de manera directa la acción docente. Un ejemplo de estas expresiones y de como se refleja el estilo docente en estas lo podemos encontrar en los siguientes comentarios respuesta de la pregunta 20 del cuestionario de estudiantes:

“... nada más se dedica a estar hablando, nada más se dedica a dictar... y no nos pone a hacer trabajos ni nada”. (Estudiante de primer año de secundaria).

“Nos pide exposiciones y no sabemos exponer, solamente copiamos un resumen de libro o algo; lo ponemos en un papel y ya nada más pasamos a leerlo”. (Estudiante de segundo año de secundaria).

Por su parte también el discurso docente resulta revelador y permite comprender su visión:

⁸ Estas representaciones tienen tres componentes o dimensiones centrales. En primer lugar, un contenido informacional que da cuenta de las distinciones cognitivas, de los conceptos y términos que contienen las representaciones para interpretar y dar sentido a la dimensión de la realidad en cuestión. En segundo lugar, un orden interno que da un particular sentido a las relaciones que tienen estas categorías. Esta es la estructura de la representación. Por último, y en tercer lugar, las representaciones tienen una dimensión ética- normativa que califica como válido, deseable o legítimo las distinciones y relaciones que la componen. Los sujetos participan de tradiciones y sistemas de ideas y, por ello, valorizarán como positivo o bueno lo que enuncian a través de sus discursos y prácticas. (Moscovici, S, 1961; Piret, A. et al, 1996)

“Un gran problema es que hay muchos alumnos hiperactivos en los grupos y es muy difícil dar clases con este tipo de muchachos”. (Profesor de secundaria).

“Nos piden que hagamos cosas que, yo por lo menos, no entiendo que quieren” (Profesor de secundaria)

“No entiendo para que me piden planeación, yo tengo mi cuaderno donde viene todo lo del curso y lo utilizo desde hace más de 15 años” (Profesor de secundaria)

En estos casos, se hace énfasis en términos que ayudan a la comprensión de los resultados obtenidos en los instrumentos, en los ejemplos presentados, se encuentra un estilo docente tradicional centrado en la figura del docente como el poseedor del conocimiento. Por otra parte, en el segundo ejemplo se tiene un caso del docente que solicita exposiciones que se limitan a una lectura de textos. Cabe mencionar que este docente en su instrumento de autoevaluación, se asume como que en su práctica promueve la participación de sus alumnos a través de exposiciones y trabajo en equipo.

En el tercer caso, se trató de un profesor con una amplia trayectoria y experiencia en la enseñanza de una materia en la que él considera que no ha habido cambios sustanciales en cuanto a los contenidos por lo cual, no es necesario realizar cambios al planteamiento del curso ni a las formas en las que estos contenidos se enseñan, independientemente de las características propias de los estudiantes de cada grupo a lo largo de más de 15 años de labor docente en distintas instituciones.

Otra forma en que el lenguaje adquiere una connotación particular se puede ver en el comentario sobre los estudiantes *“hiperactivos”* donde para los docentes la hiperactividad está expresada como la falta de disciplina de los estudiantes en su clase, lo cual no implica un diagnóstico de TDAH, sin embargo, al encontrarse con frecuencia con esta expresión, para los fines de esta evaluación, la expresión hiperactividad deberá asumirse dentro de la categoría indisciplina en el aula.

Finalmente, un comentario que resultó común en las entrevistas de estudiantes es el de la falta de comprensión de las actividades y los propósitos de estas. Haciendo referencia a las instrucciones recibidas por los docentes por parte de las autoridades escolares en diversos momentos a lo largo del ciclo escolar. Estas observaciones y comentarios, aunque son un reflejo de la actividad del docente, se constituyen como un elemento perteneciente a su subjetividad, la cual incide directamente en las formas en que percibe la educación y las formas en que participa a partir de esta percepción lo cual, permiten establecer algunas categorías y conceptos que posteriormente se utilizaron en la elaboración de los perfiles docentes que se integraron como parte del informe final.

4.1.5 Análisis de la información.

Aun cuando la mayoría de la información se recogió en formatos digitales, fue necesario hacer una verificación visual de la misma, cotejar número de cuestionarios resueltos por grupo de estudiantes, por coordinadores y por docentes; una vez verificada esta información se filtró la información de los cuestionarios por docente de tal forma que se pudieran calcular los promedios de las evaluaciones de los estudiantes para cada docente por indicador de acuerdo con la Tabla 3.4 (capítulo 3), lo cual a su vez permitió copiar estos resultados a una hoja concentradora de los resultados de cada docente.

En esta misma hoja se vaciaron los resultados por indicador de las evaluaciones realizadas por director, coordinador y autoevaluación de tal forma que fuera posible obtener una sola gráfica con el promedio obtenido por el docente para cada aspecto y ámbito evaluado. Esta hoja ya se ha explicado en el capítulo 3, sin embargo, se presenta en la figura 4.2 a continuación.

AMBITO	DIMENSIÓN	ASPECTO	INDICADORES	DIRECTOR	COORDINADOR	ALUMNOS	AUTOEVALUACIÓN	ENTREVISTA Y PRUEBAS HABILIDADES	TOTALES		
				PUNTAJE DEL ASPECTO	PUNTAJE DEL ASPECTO	PUNTAJE DEL ASPECTO	PUNTAJE DEL ASPECTO	PUNTAJE DEL ASPECTO	PROMEDIO DEL ASPECTO	PROMEDIO DE LA DIMENSIÓN	
PERSONAL	Desarrollo armónico de la vida personal	Disposición de la vida personal y familiar.	Forma parte de una familia constituida.					8.00	8.00	8.50	
		Desarrollo de la vida social.	Se relaciona adecuadamente con las personas con quienes interactúa a diario.	8.80				8.00	8.40		
	Formación y actualización profesional	Satisfacción de necesidades básicas.	Satisface de manera digna sus necesidades de vivienda, alimentación, vestido, salud, educación y recreación.						9.00	9.00	7.75
		Imagen y cuidado personal.	Su aspecto personal inspira respeto y agrado debido al aseo personal, presentación y uso de un lenguaje adecuado de acuerdo con la profesión docente.	8.80					9.00	8.90	
		Formación profesional.	Posee los títulos requeridos para el desempeño de su profesión.	8.80					10.00	9.40	
		Actualización profesional formal e informal.	Se actualiza de manera permanente en temas de pedagogía y sus ciencias auxiliares, asistencia a diplomados, talleres, simposios, lectura de revistas especializadas.	8.80				5.00	8.00	7.27	
	Actualización en otros campos relacionados indirectamente con su profesión (Idiomas y TIC's).	Se actualiza de manera permanente en campos como uso de Tecnología, idiomas, arte, indirectamente relacionados con la docencia.	8.80				5.00	6.00	6.60		
Plan de las actividades y ambientes de aprendizaje	Planeación curricular.	Planea la(s) asignatura(s), proyectos y unidades académicas de acuerdo con los programas educativos y las directrices del proyecto institucional.	8.80	7.50	7.50		2.50	7.00	6.66	6.75	
	Utilización de estrategias adecuadas para lograr experiencias de aprendizaje.	Prepara cada sesión de trabajo y las experiencias de aprendizaje, incluyendo el diseño de pruebas y ejercicios.	8.80	7.50			-	7.00	5.83		
	Fundamentación conceptual.	Estudia los temas a desarrollar y los relaciona con problemas de la vida cotidiana.					7.50	7.00	7.25		

Figura 4.1 Cuadro concentrador de evaluación docente. Desarrollo propio.

El procedimiento para concentrar la información de cada docente en una sola hoja de cálculo, se realizó en forma manual a través de una macro de Excel que copiaba los valores de las celdas donde estaban los puntajes finales de cada docente en cada una de las hojas donde estaba guardada la información, sin embargo, este procedimiento no está exento de los riesgos que implica la acción humana por lo que en este aspecto el modelo puede resultar poco eficiente. Una ventaja de esta hoja concentradora es que se cuenta con toda la información de los distintos instrumentos aplicados para un docente y presenta un panorama general de cómo es visto por los distintos agentes que participaron en la evaluación.

Una vez que se concentraron los resultados de todos los docentes en una hoja de cálculo se utilizaron las herramientas para la elaboración de gráficas y de estadísticas de Excel para el análisis de resultados.

Un último elemento que se incluyó en este análisis de resultados fue la elaboración de una rúbrica en la que se trató de explicar los resultados obtenidos por el docente para cada aspecto de la evaluación realizada, además de realizar una presentación de resultados que expresara tanto el nivel de logro del docente en el ámbito de ambientes de aprendizaje como sus áreas de oportunidad en este ámbito.

Al sintetizar los aspectos de esta rúbrica, es que se desarrollaron los descriptores docentes correspondientes al ámbito de ambientes de aprendizaje, presentados en la tabla 3.4 del capítulo 3, Descriptores del desempeño docente.

ASPECTO	Óptimo 9 - 10	Adecuado 7.5 – 8.99	Regular 6 – 7.49	Deficiente 0 – 5.99
Ámbito Ambientes de aprendizaje – Ordenación de las actividades y ambientes de aprendizaje	El diseño curricular es un diseño enriquecido, con estrategias didácticas que propician el aprendizaje significativo, propone el uso de diversos recursos y establece claramente los criterios de logro de los alumnos y los instrumentos y	El diseño curricular es un diseño con aportaciones del profesor, se aprecian estrategias didácticas adecuadas, pero no se establecen los criterios de logro de los alumnos ni los instrumentos y criterios de evaluación y no se encontraron	El diseño curricular es el diseño oficial, en él se han registrado las modificaciones de fechas o temas de acuerdo con los avances del grupo. Las estrategias didácticas, instrumentos y criterios de evaluación no están determinados y	El diseño curricular presentado es el diseño oficial (SEP) y no muestra ninguna aportación o actualización del profesor.

	<p>criterios de evaluación de su desempeño.</p> <p>Este diseño curricular ha sido adecuado conforme a las necesidades del grupo y los resultados de evaluaciones previas.</p>	<p>adecuaciones respecto a las necesidades del grupo o los resultados de evaluación.</p>	<p>no hay adecuación por los resultados de evaluación.</p>	
<p>Ámbito Ambientes de aprendizaje – utilización de recursos y estrategias.</p>	<p>La planeación está orientada a generar comprensiones perdurables en los alumnos a través del uso de recursos diversos: materiales, actividades de investigación-reflexión-acción, tecnologías, bibliografías y desarrollo de proyectos promoviendo la formación de competencias, con claridad en las actividades y los tiempos en que estas se llevarán a cabo para lograr los propósitos establecidos.</p>	<p>La planeación incluye actividades orientadas a la comprensión de los conceptos y promueven la reflexión para el logro de una comprensión perdurable, existen proyectos y actividades que promueven el uso de recursos que no propician el desarrollo de competencias. Las actividades a realizar se mencionan, pero no se especifica cuando o como se llevarán a cabo.</p>	<p>La planeación incluye actividades orientadas a la comprensión de los conceptos en forma teórica y sin utilizar recursos adicionales o estrategias de investigación-reflexión-acción, no se mencionan actividades específicas y/o momentos de realización de las mismas.</p>	<p>La planeación consiste en un listado de temas sin especificar las estrategias didácticas a realizar en clase. Está orientada únicamente al cumplimiento conceptual de los contenidos especificados en el diseño curricular o no existe una planeación.</p>

<p>Ámbito Ambientes de Aprendizaje – Ejecución de las actividades de aprendizaje</p>	<p>Los avances y contenidos marcados en el diseño curricular y/o planificador de periodo corresponden con las evaluaciones aplicadas y los contenidos de los cuadernos de sus alumnos.</p>	<p>Existe discrepancia entre el diseño curricular y los cuadernos y evaluaciones aplicadas, pero se justifica esta en el diseño curricular y se establece en estos documentos la estrategia de recuperación</p>	<p>Existe discrepancia entre el diseño curricular y las evidencias de clase, dicha discrepancia está justificada y establecida en el diseño curricular, aunque no existe un programa de recuperación de contenidos.</p>	<p>Los avances del diseño curricular no corresponden con los cuadernos de los alumnos ni con los exámenes presentados.</p>
<p>Ámbito Ambientes de Aprendizaje - Evaluación y reflexión sobre las actividades de aprendizaje.</p>	<p>El docente, considera para la evaluación evidencias de un portafolio estableciendo claramente los criterios y el valor que cada actividad tiene dentro de la calificación. Cuenta con rúbricas y/o descriptores de nivel de logro y cuenta con evidencias perfectamente establecidas y disponibles para aclaraciones.</p>	<p>El docente considera para la evaluación del alumno evidencias de un portafolio sin establecer claramente los criterios y el valor de cada actividad en la calificación. No cuenta con rúbricas de los proyectos ni descriptores de nivel de logro de los mismos.</p>	<p>El docente considera para la evaluación además del examen el trabajo desarrollado por el alumno durante el periodo sin establecer claramente los criterios y el valor que da a cada una de las actividades o instrumentos de evaluación.</p>	<p>El docente utiliza para la evaluación del alumno el test o examen escrito como único instrumento de evaluación. No tiene establecidos claramente los criterios y el valor que da a cada actividad en el salón de clase.</p>

<p>Ámbito Ambientes de Aprendizaje – Ambiente en el aula</p>	<p>El docente genera un buen ambiente de trabajo durante las clases, posee buen control de grupo, fomenta la participación de sus alumnos, proporciona respuestas claras ante las dudas de los mismos propiciando el trabajo colaborativo dentro de la clase con respeto y en un ambiente positivo.</p>	<p>Se percibe un buen ambiente de trabajo, el docente posee control de grupo, sin embargo, su estrategia didáctica regularmente es la misma y la participación de los alumnos consiste en la formulación de dudas, las cuales comúnmente son aclaradas por el profesor, las actividades colaborativas se realizan en forma esporádica.</p>	<p>El ambiente de trabajo no propicia un trabajo colaborativo, el control de grupo es relativo lo cual deriva en una participación desordenada de los alumnos y en una atención intermitente de los mismos hacia el profesor.</p>	<p>La total falta de control de grupo, no permite que se dé un ambiente de trabajo en el grupo, no existe participación de los alumnos y es común que se perciba un ambiente de desorden en el salón de clase.</p>
--	---	--	---	--

Tabla 4.1. Rúbrica de evaluación del desempeño docente. Desarrollo propio.

Los puntajes a los que hace referencia la rúbrica, son los valores obtenidos en promedio para cada aspecto que pueden ser tomados de la hoja concentradora de cada docente utilizando una función =si(condición, verdadero, falso) para recuperar los valores correspondientes a los puntajes obtenidos por cada docente en cada aspecto.

Estos instrumentos permiten realizar diversos tipos de análisis, tanto en lo general para un grupo de docentes como en lo particular para cada docente, permitiendo también enfocarse en alguno de los aspectos de la evaluación: ámbitos, agente que evalúa, puntajes obtenidos, descripción correspondiente a cada puntaje, de acuerdo con las necesidades específicas de las autoridades educativas y los propósitos para la consulta de esta información. Un ejemplo de lo anterior es que la dirección técnica de secundaria, requiere para cada una de las jornadas pedagógicas y de consejo técnico presentar una propuesta de capacitación para el grupo de docentes a su cargo, a partir de los resultados obtenidos, se percata de la necesidad de que sus docentes manejen de manera adecuada la recopilación de evidencias para la evaluación de los estudiantes, por lo que un curso sobre elaboración de portafolios para toda la comunidad docente resulta pertinente.

En este orden de ideas, el análisis de resultados puede aplicarse también para las necesidades específicas de una coordinación en particular tal como es el caso de un grupo de docentes que por la naturaleza de su área presentaban deficiencias en sus planeaciones y estrategias didácticas utilizadas en el salón de clases; en este caso, se optaría por ofrecerles en lo particular talleres de planeación didáctica que les ayudara en sus áreas de oportunidad.

Finalmente, el contar con una carpeta personalizada, ofrece a la institución una variedad de alternativas no solo para la capacitación de su personal docente, sino para dar seguimiento puntual a la forma en estos docentes asumen el compromiso de mejora continua en aquellas áreas en las que se han detectado debilidades y áreas de oportunidad, este aspecto se discute en detalle en el siguiente apartado.

4.1.6 Resultados

En cuanto a la presentación de resultados, la estructura del portafolio permitió tanto a los docentes como a las autoridades tener un panorama completo del docente en las distintas dimensiones evaluadas.

En esta presentación de resultados en la que se incluyeron los 27 portafolios de los docentes, se integró un resumen de aquellas áreas en las que el docente debería trabajar para mejorar su desempeño en alguno de los ámbitos evaluados, incluso acompañado de propuestas concretas que van desde la sugerencia de algún curso de capacitación hasta la utilización de algunos recursos en línea.

El informe final de este proceso fue una presentación electrónica, donde se transcribieron los resultados presentados en este capítulo. En este informe se integró un apartado referente al papel que las coordinaciones tienen en la supervisión y mejora del desempeño docente. En este sentido, es necesario mencionar que las coordinaciones juegan un papel importante en el acompañamiento del docente para su mejor desempeño, no obstante, durante el proceso de evaluación se pudieron observar algunos elementos que se deben considerar:

- Solo uno de los coordinadores (CERLE) contaba con evidencias de un seguimiento de sus docentes a lo largo del ciclo escolar, con al menos dos observaciones de clase al bimestre y evidencias de retroalimentación y compromisos de los docentes observados.
- Los otros tres coordinadores no tenían evidencias de las observaciones de clase ni de la retroalimentación presentada a sus docentes a partir de las observaciones.
- En ninguno de los casos se contaba con un seguimiento de las observaciones y retroalimentación, incluso en el caso de los docentes de CERLE, se repetían algunos de los comentarios y compromisos de los docentes en distintas observaciones, sin que hubiera evidencia de algún cambio en el desempeño docente que evidenciara una puesta en marcha de los compromisos adquiridos.

En la institución en la que se realizó esta evaluación, el rol de los coordinadores es el de supervisar y dar seguimiento al trabajo docente para garantizar el cumplimiento de los objetivos institucionales, cumplimiento de planes y programas de estudio, garantizar la calidad y eficacia de la enseñanza impartida, resolución de problemas derivados del trabajo de los docentes, apoyo en la realización de los diversos proyectos académicos en los que participa su coordinación, entre otras actividades.

Al revisar los resultados de los docentes, específicamente en el ámbito de los espacios de aprendizaje, podría interpretarse como simplemente una calificación. Dicha calificación otorgada a cada docente refleja el nivel de logro en el desempeño de las actividades y actitudes en su trabajo, desde la planeación hasta la evaluación del trabajo realizado por él y sus estudiantes en un periodo de tiempo.

En la gráfica general de cada docente se presenta una calificación general producto del promedio de los puntajes obtenidos en el proceso. Si se grafican las calificaciones obtenidas por todos los docentes, se obtiene una distribución normal con un 7.4% con un bajo rendimiento (promedio general de 3.7) y un 74.1% con calificaciones promedio 6.7 de y finalmente un 18.5% que alcanzó un promedio de 8.5, que al ser contrastadas con los tipos de ejecución de las actividades de aprendizaje definidos en nuestro modelo (Anexo 2 inciso A2.2.2) nos da como resultado una predominancia del estilo tradicional con un 74.1% de los docentes ubicados en este estilo, con un puntaje general promedio de 6.7 puntos en su evaluación general.

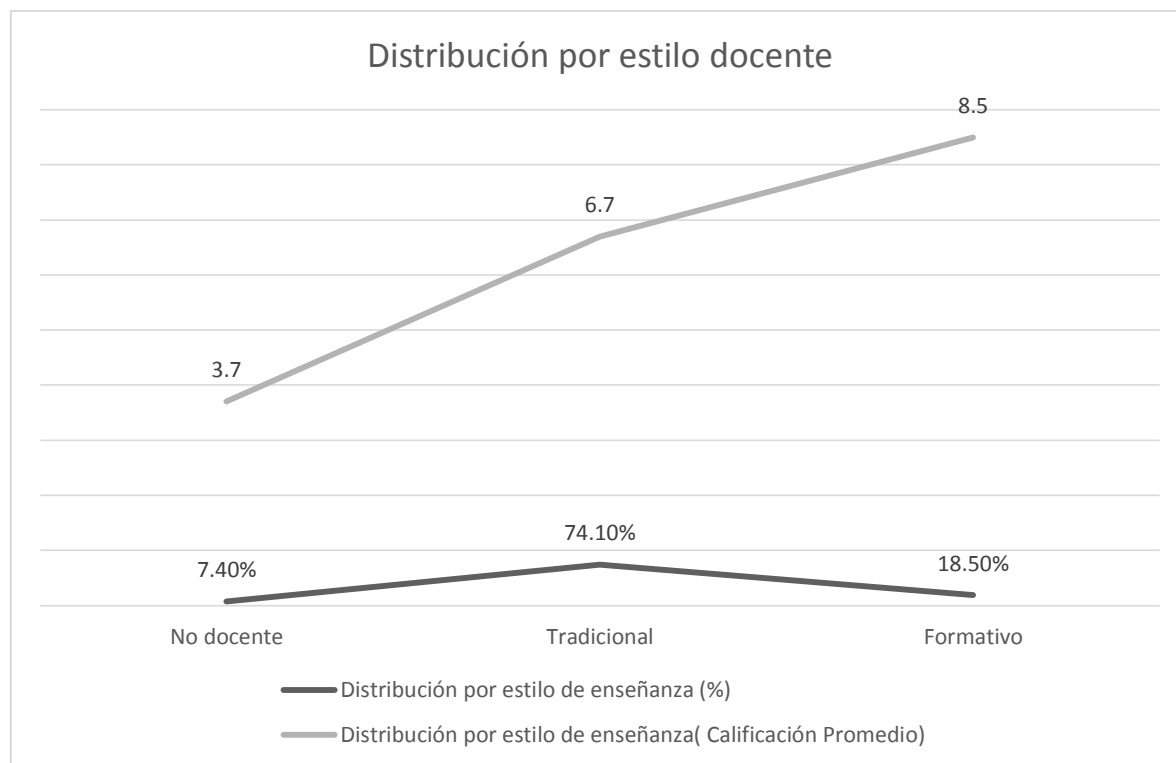


Fig. 4.2. Distribución por estilo de enseñanza docente. Desarrollo propio.

Un análisis más detallado de estos puntajes permitiría determinar para cada uno de los docentes aquellos aspectos de su práctica que son percibidos como de estilo tradicional así como aquellos aspectos en los que ofrece fortalezas y que deben continuar formando parte de sus actividades cotidianas, ofreciendo la posibilidad, en concordancia con las propuestas de mejora que se le presentan en el informe de habilidades personales, de incorporarse a proyectos de formación personal y docente en aquellos aspectos en los que se haya detectado un área de oportunidad.

En otro orden de ideas, es necesario puntualizar que en ninguno de los aspectos de la evaluación se menciona que aunque el docente es responsable por lo que sucede en su ámbito de espacios de aprendizaje, esta responsabilidad es compartida por las autoridades escolares, específicamente por los coordinadores quienes a partir de las observaciones de clase, la revisión de las planeaciones y del seguimiento constante de los resultados obtenidos por los estudiantes en las asignaturas pueden detectar con anticipación áreas de oportunidad e incluso realizar propuestas de mejora que ayuden a sus docentes no solo a obtener mejores resultados, sino a mejorar sus estrategias y sus habilidades en beneficio de todos.

No es suficiente con entrar a la clase, llenar un formato de observación y decirle al docente que debe promover la participación de sus estudiantes en clase, es necesario que el coordinador, quien en teoría está en esa posición por su experiencia y capacidad, oriente al docente, incluso le ayude en su planeación, le sugiera actividades, le presente material novedoso o bien, le apoye ante las autoridades para inscribirlo a cursos, talleres, diplomados y le dé seguimiento de manera similar a la forma en que un docente acompaña a un estudiante con bajo rendimiento en su materia. Asimismo, la Dirección Técnica no puede limitarse a pasar calificaciones a un sistema de control escolar, ni a recibir reportes de desempeño docente sin involucrarse directamente con cada uno de los docentes a su cargo de tal forma que el docente no solo se sienta supervisado sino apoyado por la institución.

En las entrevistas realizadas a docentes y coordinadores una constante fue la comunicación poco efectiva, derivada de la utilización de un lenguaje ambiguo y de estrategias de comunicación inadecuadas como es el caso de los avisos de pasillo frecuentes en este caso.

Una conclusión importante en esta presentación de resultados es que la institución delega toda la responsabilidad de la función educativa en el trabajo realizado en el aula, sin ofrecer apoyos necesarios y adecuados a quienes directamente ejercen su función en estos espacios de aprendizaje.

En la medida en que la institución comprenda la importancia de acompañar y apoyar a sus docentes y no solo calificarlos, será posible implementar estrategias que promuevan la mejora continua por parte no solo de los docentes sino de todos los participantes en los procesos de enseñanza. Esto se reflejará directamente en la actitud del docente frente a la institución, en forma de proyectos interdisciplinarios, mayor participación en las actividades escolares e incluso, en el desarrollo de iniciativas que fortalezcan la identidad

del centro escolar hacia adentro de la institución, pero también hacia el entorno, en busca de una verdadera calidad de la educación.

4.1.7 Propuesta de Mejora

A partir de esta comprensión, es que se elaboró finalmente una propuesta de mejora basada principalmente en 3 ámbitos:

1. Mejora del ámbito personal.

Atención personalizada al docente por parte del departamento Psicopedagógico de la institución con el propósito de promover actitudes de identificación con la institución y, en consecuencia, una mayor participación en los proyectos institucionales, motivando al docente para su inserción en procesos de formación no solo pedagógica sino en otras áreas de su interés en beneficio de su desarrollo personal y profesional.

2. Mejora del ámbito espacios de aprendizaje.

Elaboración de una propuesta de formación para el cuerpo docente de la institución que incluyera diplomados, cursos y talleres de habilidades docentes, didáctica, planeación, utilización de tecnologías para la educación, diseño y elaboración de materiales multimedia, entre otros, de acuerdo con las necesidades detectadas en lo particular, por coordinaciones para una formación específica en las áreas que se considere pertinentes y en lo colectivo para todo el personal docente con base en las necesidades generales detectadas.

3. Mejora en el ámbito institucional.

Elaboración de una propuesta de formación en habilidades directivas para Directores Técnicos y Coordinadores, enfocada principalmente a desarrollar las competencias de liderazgo necesarias para llevar a cabo su función de comunicadores, supervisores y acompañantes del cuerpo docente.

A partir de esta propuesta el colegio es capaz de iniciar un proceso de mejora en el siguiente ciclo escolar con miras a mejorar sus resultados en una evaluación después de un año de formación y de seguimiento de las actividades docentes.

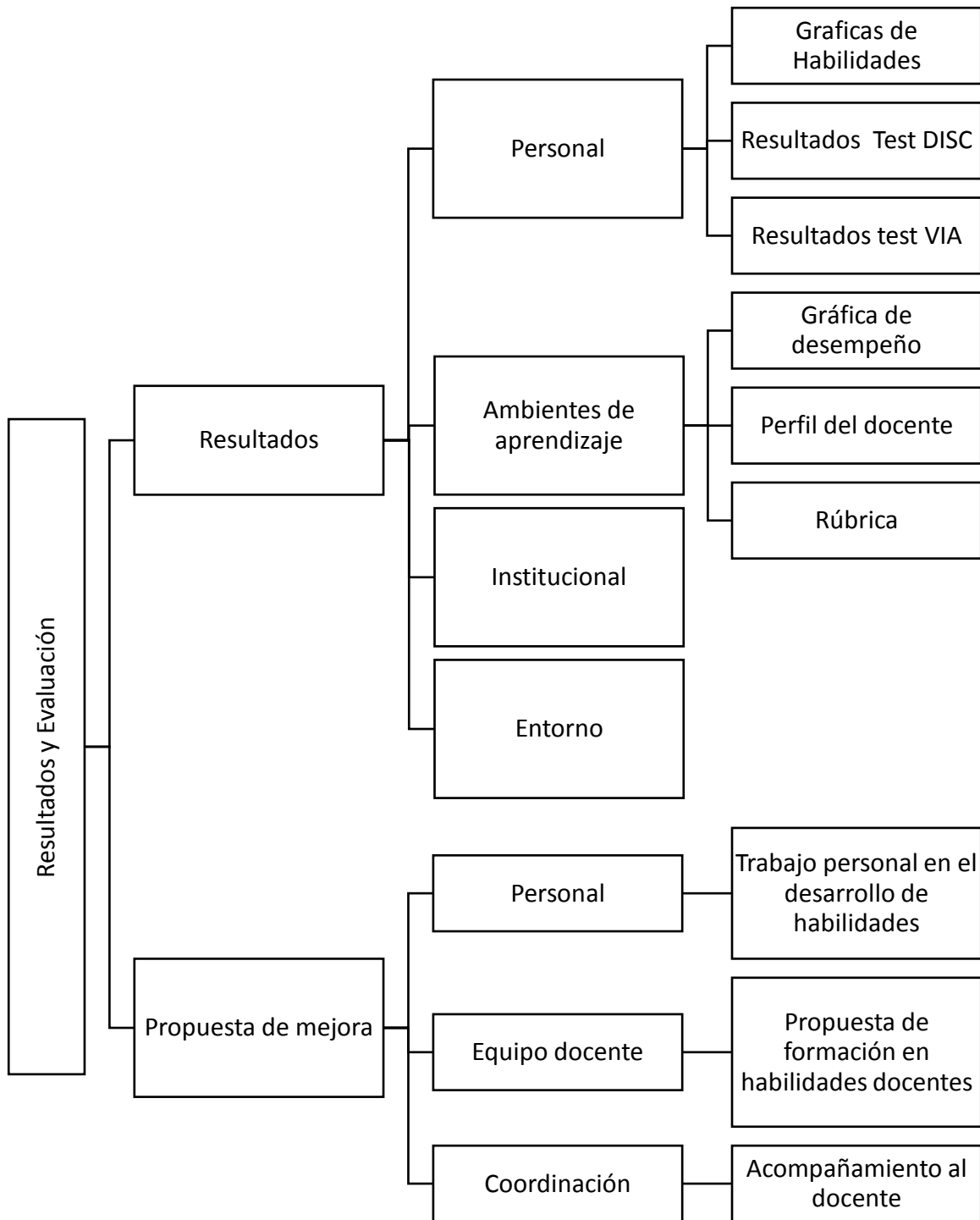


Figura 4.3 Síntesis de la Unidad 4. Desarrollo propio.

Capítulo 5 Conclusiones.

Este proyecto de investigación parte de la premisa de que es posible implementar un proyecto que permita una evaluación del desempeño de los docentes de manera efectiva y eficiente, y que a partir de la determinación de perfiles específicos, se puede desarrollar instrumentos en los cuales se describan aquellas prácticas, habilidades e incluso actitudes que inciden en la calidad de la enseñanza.

A lo largo de este capítulo se han discutido los procesos y resultados obtenidos en cada uno de los momentos de esta investigación, los hallazgos que provienen del análisis de los resultados obtenidos, que se pueden consultar en el Anexo 2, y algunas de las propuestas de mejora susceptibles de ponerse en práctica a partir de los resultados obtenidos.

Un elemento relevante es el hecho de que no se centra únicamente en el momento de la clase, o en los resultados finales obtenidos por los estudiantes a partir de su trabajo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con base en la consideración de que el docente es un individuo con una identidad propia y única, con un rol determinado en la institución educativa y que la labor docente va más allá del espacio del salón de clase, se aborda el estudio de su actividad desde el ámbito personal hasta la forma en que asumiendo su rol como docente se relaciona institucionalmente e interinstitucionalmente posibilitando la elaboración de perfiles más completos a partir del estudio de la complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo énfasis en las habilidades necesarias para desempeñarse mejor en cada ámbito.

Al final de este trabajo resulta necesario discutir si con esta propuesta es posible realizar una verdadera evaluación docente. Tomando en cuenta que, la evaluación educativa es el proceso por medio del cual se determina de manera rigurosa el nivel de logro de un elemento o proceso educativo (sujetos, programas, actividades, proyectos, entre otros) contrastándolos contra un criterio o una realidad ideal a través de un análisis cualitativo o cuantitativo que permita, a partir de los resultados obtenidos, emitir un juicio de valor respecto a ella o conducir a la toma de decisiones que lleve a su vez a alcanzar el ideal propuesto; considerando los principios de la evaluación consistentes en confiabilidad, universalidad, pertinencia, transparencia y concurrencia, constituyéndose en un ciclo de mejora de la calidad y que específicamente la evaluación docente consiste en realizar una serie de acciones que nos conduzcan a conocer una realidad, en su máxima extensión; destacando los conflictos en las condiciones y acciones realizadas, avanzando hipótesis de mejora y sobre todo, a partir del conjunto de datos e informes precisos, obtenidos con la máxima intervención de los participantes, emitir un juicio sobre la amplitud, evolución y complejidad de la tarea, concluyendo que la propuesta de evaluación docente ofrece una posibilidad de encontrar información relevante, proveniente de los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es decir, el estudio propuesto analiza en detalle los niveles de logro de los docentes de una institución educativa, considerando las visiones de los agentes educativos inmersos en el proceso, incluyendo al mismo docente y la perspectiva que él tiene sobre su práctica,

utilizando para ello instrumentos adecuados a las condiciones y posibilidades de cada agente.

Resulta relevante destacar que se hace un énfasis en la dimensión personal, en función de que la identidad docente está determinada por los contextos en los que se desenvuelve: familiar, profesional, educativo, recreativo, incluyendo la escuela misma, conformando una visión personal de su quehacer docente y configurando las competencias que pondrá en práctica en el día a día en cada uno de los ámbitos en los que participa.

Para garantizar la confiabilidad de estos instrumentos, se contrastó la información obtenida en entrevistas e instrumentos aplicados de tal forma que se pudiera validar que las respuestas obtenidas correspondan a lo que se está preguntando, por ejemplo en la pregunta 4 del cuestionario para estudiantes: “Utiliza diferentes tipos de materiales para su clase”, una de las actividades de análisis consiste en contrastar esta respuesta con el instrumento de observación de clase realizada por el coordinador en la sección ¿Se utilizó material didáctico durante el desarrollo de la clase?, así como con el cuestionario de autoevaluación docente las preguntas 17, 18, 20, 22, 32 y 34; posteriormente esta información es cotejada también con lo dicho por el profesor durante la entrevista en la que se le pregunta por su forma de dar la clase. De tal forma que fuera posible encontrar coincidencias o disidencias en los resultados obtenidos para cada instrumento.

En otro orden de ideas, las categorías utilizadas para la descripción de habilidades docentes en cada uno de los ámbitos de su labor, permitieron describir el desempeño del docente y ubicarlos en los distintos descriptores de nivel de desempeño para cada ámbito, ofreciendo claridad para las autoridades de la institución y la posibilidad de una toma de decisiones basada en información clara y precisa.

Considerando los resultados y la forma en que la información se organizó y se presentó, también se puede concluir que se obtuvo información relevante y pertinente para tener una evaluación real de las habilidades docentes, no solo en una escala numérica para cada aspecto evaluado, sino que estos datos numéricos posteriormente fueron reformulados a través de una rúbrica para ser expresados como descriptores de desempeño en cada uno de los ámbitos de trabajo convirtiendo la información numérica en valoraciones y descripciones claras que ayudaran en la toma de decisiones para la implementación de procesos de mejora.

La integración de las evidencias en carpetas, también es un elemento valioso que se debe rescatar de este proceso, en función de la utilidad que este recurso ofrece para la consulta de aspectos específicos del trabajo docente así como para una revisión longitudinal en cursos posteriores y dar seguimiento a las necesidades específicas detectadas para cada docente.

Ante la pregunta de si este proceso es susceptible de ser replicado e implementado como un modelo de evaluación docente, es necesario hacer algunas consideraciones:

- Los descriptores, perfiles e instrumentos utilizados, están basados en el desempeño de un docente en los distintos ámbitos en los que realiza su actividad y describen las competencias docentes necesarias para un desempeño que ofrezca una educación de calidad, por lo que en este aspecto es susceptible de ser utilizado en diversas instituciones educativas.
- Cabe mencionar que aunque se buscó expresar los perfiles y habilidades evaluadas en los términos más generico posible y susceptibles de ser utilizados por el común de las instituciones educativas, cada institución deberá integrar descriptores e indicadores que contemplen y valoren aquellos aspectos particulares que conforman la identidad de la institución como parte de la evaluación.
- La integración de las carpetas de resultados de la evaluación, también debe adecuarse para incorporar aquellas evidencias que para las autoridades escolares resulten esenciales. En esta experiencia, se integraron evidencias que pudieran ser contrastadas para garantizar la confiabilidad de la información o en su defecto detectar inconsistencias entre lo planeado y lo ejecutado, lo evaluado y lo enseñado, lo dicho en entrevista y la realidad en la práctica, entre otras.
- Es necesario que el evaluador tenga claridad respecto a los instrumentos a utilizar y los aspectos que cada instrumento abarca, así como la forma en que la información será recogida e integrada para su análisis, ya que la cantidad de datos que se deben contrastar, organizar y procesar es muy grande.
- La vinculación de los resultados de los instrumentos para su análisis gráfico y su traslado a rúbricas y perfiles docentes requiere del dominio de las tecnologías de información, específicamente bases de datos y hojas de cálculo para que este proceso pueda ser mejorado y hacerlo más eficiente.
- Es necesario ampliar esta evaluación al nivel de coordinadores y superiores encargados de supervisar el trabajo docente; trabajo que, en la medida en que se realice de manera efectiva y sistemática, dará mayor certidumbre a la valoración que se hace de las habilidades y desempeños de los docentes a quienes acompaña en su labor.

Con base en las observaciones anteriores y considerando los resultados obtenidos, es posible concluir que:

- El proceso utilizado para la evaluación de las habilidades docentes puede ser utilizado como un modelo de evaluación.
- Los perfiles y descriptores para cada uno de los ámbitos estudiados, permiten una evaluación amplia y detallada de la actividad docente.
- Al contar con una valoración de la dimensión personal del docente, se cuenta con información valiosa que ofrece la posibilidad de impactar en la identidad y visión del docente sobre su rol y sus prácticas, permitiendo su inserción efectiva en los procesos de mejora institucionales.
- Los perfiles desarrollados se corresponden con la realidad de la actividad docente actual.
- Existen áreas de oportunidad para mejorar los instrumentos, con base en las nuevas investigaciones y proyectos de evaluación docente.

- Es necesario que cada institución adecúe los instrumentos a las condiciones y características propias de la institución y de su propuesta educativa.
- Es importante realizar un análisis detallado de los distintos momentos de la evaluación contrastándolos con la realidad de la institución a ser evaluada para mejorarlos y hacerlos más eficientes.
- Es importante contar con un equipo de evaluadores con experiencia docente y conocimientos de las corrientes y modelos educativos además del manejo de tecnologías.
- La información presentada es completa y permite una valoración del desempeño docente así como de sus fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad, lo que lo hace susceptible de ser integrado en procesos de mejora.
- Esta propuesta puede adecuarse a las distintas realidades de nuestro país, debido a la posibilidad de adaptarse a las condiciones y modelos educativos diversos que encontramos a lo largo de nuestro territorio.

Como comentario final, es cierto que existen muchas propuestas de evaluación docente, actualmente en Internet es posible encontrar instrumentos, modelos, proyectos, instituciones que ofrecen propuestas diversas para este fin. Muchas instituciones educativas realizan proyectos de evaluación de su personal docente con fines diversos y con instrumentos que miden los indicadores que a dichas instituciones les son relevantes. En México, hasta el día en que esta tesis fue elaborada, no se cuenta con una propuesta estructurada y formal de evaluación, las instancias gubernamentales no han podido desarrollar un proyecto que contemple la diversidad de la educación en el país, las distintas condiciones en las que los docentes y los estudiantes se desempeñan, ni los criterios para definir perfiles que permitan una evaluación eficaz, pertinente y que promueva la mejora de la calidad educativa.

Las preguntas que dieron origen a este proyecto de investigación: ¿Cómo evaluar el desempeño docente?, ¿Cuáles son los aspectos de su práctica que inciden en la calidad de la educación?, ¿Cuál es el perfil del docente que promueve aprendizajes significativos en sus estudiantes?, ¿Existe algún mecanismo para evaluar este perfil?, tal vez no han sido respondidas a plenitud en este trabajo, sin embargo, es un primer paso para responder a ellas y en la medida en que puedan ser resueltas, es posible que se tenga claridad en las políticas e iniciativas que una institución educativa deba implementar para alcanzar la deseada calidad educativa con maestros no solo comprometidos con su labor, sino capaces de afrontar los retos que la posmodernidad y las sociedades de la información demandan.

Como dice Marx:

“En estos momentos de transición nos sentimos impulsados a contemplar, con la mirada de águila del pensamiento, el pasado y el presente, para adquirir una conciencia clara de nuestra situación real. Hasta la mirada universal parece gustar de estas miradas retrospectivas y pararse a reflexionar, lo que crea, muchas veces, la apariencia de que se detiene o marcha hacia atrás, cuando, en realidad, no hace más que reclinarsse en su sillón para tratar de ver claro y penetrar espiritualmente en su propia carrera, en la carrera del espíritu”.

REFERENCIAS.**Bibliografía.**

Alkin, Marvin. 1969. Evaluation theory development, en Milbrey Wallin Mc Laughlin y Denis Charles Philips, *Evaluation and education at quarter century*. Chicago: University of Chicago. 91-112.

Arbesú, Isabel y Piña, Juan. 2004. Evaluación de la docencia desde la visión de los estudiantes: una experiencia interpretativa, en Mario Rueda Beltrán, *¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil*. México: UABJO-ANUIES. 225-240.

Argudin, Yolanda. 2005. *Educación por competencias*, México, D.F. : Trillas.

Bazant, Milada. 1995. Dictamen sobre títulos en Segundo Congreso, 1891, en *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México: El colegio de México.

Barba, José Bonifacio, 2009. Los maestros de Educación Básica en la planeación educativa del gobierno federal, *Investigación y Ciencia*, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Num 44. (37 – 42), may-ago 2009.

Belmonte Lillo, Victor. 2013. Capítulo 3. Evaluación de la creatividad, en *Inteligencia emocional y creatividad: Factores predictores del rendimiento académico*. Tesis doctoral, Dra Rosario Bermejo García, Dra Carmen Ferrandiz García y Dra Marta Sáinz Gómez (Dir),: Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Educación.

Bloom, Benjamín. 1980. *Taxonomy of learning*, New York: Mc Graw Hill.

Bolivar, Antonio. 2001. La investigación Biográfico-narrativa en *Educación enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Casanova, María A. 1998. *La evaluación educativa*. Escuela Básica. España: SEP-Muralla.

Casanova, María A. 1997. *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

Coll, César y Solé, Isabel. 2002. Enseñar y aprender en el contexto del aula, en César Coll, Javier Palacios y Ángel Marchesi (Coord), *Desarrollo psicológico y educación 2*. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza. 357-286.

Compton, William C. 2005. *An Introduction to Positive Psychology*, ed Thomson/Wadsworth, Universidad de Virginia.

Cronbach, Lee J. 1963. *Course improvement Through evaluation*, Teachers college Record 64, may.

- Danielson, Charlotte y McGreal, Thomas. 2000. *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton: NJ: Educational Testing Service.
- Delannoy, Françoise. 2001. Ponencia profesionalismo Docente y Aseguramiento de la Calidad de la Enseñanza, ante el seminario Internacional *Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación*. Santiago: 8 de mayo de 2001.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo. 1997. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Eisner, Elliot. 1995. *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.- Coord: R. Juanola
- Elola, Nydia. 2001. *Evaluación y aprendizajes. Aportes para el debate curricular*. Buenos Aires: GCABSAS - Secretaría de Educación.
- Fernández Tejada, José. 1999. La evaluación: su conceptualización. En Bonifacio Jiménez (coord). *Evaluación de programas, centros y profesores*. España: Síntesis.
- Freire, Paulo. 1978. *Pedagogía del oprimido* (tr. de J. Mellado), México: Siglo XXI.
- Fuentes Amaya, Silvia. 2004. Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico, en E. Remedí, (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez. 161-189.
- García Cabrero, Benilde y Navarro, Francisco. 2001. La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente, en Mario Rueda, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*. México: CESU-UNAM. 193-208.
- García Cabrero, Benilde; Loredó, Javier; Carranza, Guadalupe; Figueroa, Antonio; Arbezú, Isabel; Monrroy, Mario y Reyes, Raúl. 2008. Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la docencia universitaria, en Mario Rueda Beltrán, *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica*. México: UNAM-Plaza y Valdéz. 1-26
- Giroux, Henry. 1981. *Ideology, Culture and the process of Schooling*, Londres: The Falmer Press.
- Glazman, Raquel. 2001. Capítulo 3. Aspectos generales de la evaluación, en *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós.
- Glazman, Raquel. 2005. Orientaciones pedagógicas y sociopolíticas de la evaluación, en Glazman Raquel. (Coord). *Las caras de la evaluación educativa*. México: Paidós.
- House, Ernest 1980. *Evaluating with validity*, Beverly Hills: Sage Publications.

- Huberman, Susana. 1996. *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires: Aique.
- Jaime de Chaparro, Gladys et al 2008. *Evaluación de desempeño docente*. Colombia: UPTC.
- Jiménez, Bonifacio. 1999. *Evaluación de programas, centros y profesores*. España: Síntesis.
- López Alonso, José María. 2005. *Manual to Develop the Educative Project of the Scholar Institution*. México: Plaza y Valdés.
- Luhmann, Niklas. 1998. *Sistemas Sociales. Lineamientos para una teoría general.*, España: Editorial Anthropos.
- Moscovici, Serge. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: P.U.F
- Not, Luis. 1992. *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, colección Biblioteca de Pedagogía, núm. 28, Barcelona: Herder.
- Parlett, Malcom. Y Hamilton, David. 1977. Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programmes, en Hamilton D. y otros. (Eds), *Beyond the numbers game*. London: MacMillan.
- Piret, A. Nizet, B., Bourgeois, E. 1996. *L'analyse structurale*. Bruselas: De Boeck.
- Poder Ejecutivo Federal. 1989. *Plan Nacional de desarrollo 1989 – 1994*. México: Secretaría de Programación y Presupuesto.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. 1999. *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada: Aljibe.
- Rueda, Mario. y Díaz-Barriga, Frida. 2004. *La evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación profesional*. México: Plaza y Valdéz.
- Rueda, Mario y Diaz Barriga, Frida. 2013. *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Ruiz, José María. 1998. *Cómo hacer evaluación en centros educativos*. Madrid: Narcea
- Schon, Donald A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Universidad de Michigan: Wiley.
- Scriven, Michael. 1967. The methodology of evaluation, en Tyler R. W., Gagne, R. M. y Scriven, M. *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series on curriculum num. 1, Chicago: Randy McNally.

Seligman, Martin. 2002. *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.

SEP. 2009. *Modelo de Gestión Educativa Estratégica: Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP

Taylor, Stephen y Bogdan, Robert. 1987. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tejedor, Franciso y García, Ana. 1996. La evaluación de la calidad de la docencia universitaria en el marco de la evaluación institucional, desde la perspectiva del alumno, en Javier Tejedor. y José Luis Rodríguez Diéguez (Coord.), *Evaluación Educativa. II Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca: Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 93-122.

Tyler, Ralph W. 1950. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Valenzuela, Jaime. 2008. *Evaluación de instituciones educativas*. México: Trillas

Recursos web.

Aldana Valdez, Eduardo et al. 1996. *Colombia: Al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*, Tomo I. Bogotá: Tercer Mundo Editores. http://www.icesi.edu.co/investigaciones_publicaciones/images/pdf/colombia_filo_de_la_opportunidad.pdf consultado el 2 de septiembre de 2014.

Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús, 2006. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 7, No. 4, Art. 12 – Septiembre 2006. <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>, consultado el 2 de febrero de 2015.

Colegio Erasmo de Rotterdam. 2000. *Proyecto Educativo del Colegio Erasmo de Rotterdam*. http://www.cer.edu.mx/pdf/CER_proyectoEducativo_prot.pdf , consultado el 20 de octubre de 2014.

De Certeau, Michel. 1996. *La invención de lo cotidiano. Antes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana. <http://www.minipimer.tv/txt/30sept/De%20Certeau,%20Michel%20La%20Invencion%20de%20Lo%20Cotidiano.%201%20Artes%20de%20Hacer.pdf>

Diario Oficial de la Federación. 1992. *Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> consultado el 12 de octubre de 2018.

Eisner, Elliot. 1977. On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life. *Teachers College Record* Volume 78 Number 3, 1977. <https://www.tcrecord.org> ID Number: 1214. 345-358

Elola, Nydia et al. 2010. *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/39062_2015916.pdf

Elola, Nydia y Toranzos, Lilia. 2000. *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>

García Cabrero, Benilde; Loredó, Javier y Carranza, Guadalupe. 2008. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2012, *Que es el INEE*. <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee> consultado el 22 de septiembre de 2014.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2017. *Modelo de Evaluación del Desempeño 2017 de docentes y directivos*. <http://www.cobaqroo.edu.mx/DirAcad/sub/evaluaciondeldesempe%C3%B1o2017.pdf> consultado el 22 de agosto de 2019.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2014. *Breve recorrido por la evaluación de la educación básica en México*. http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Textos_divulgacion/Temas_evaluacion/Breve_recorrido/folleto17.pdf

Lafuente Ibáñez, C., Marín Egoscóbal, A. 2008. Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios* (Septiembre-Diciembre). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20612981002> consultado el 4 de abril de 2018

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. 2014. *Proyecto DocenteMAS, documento Informativo General 2014*, http://www.docentemas.cl/docs/2014/informativo_general.pdf consultado el 24 de octubre de 2014.

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. *Proyecto DocenteMAS*, http://www.docentemas.cl/docentes_documentos.php consultado el 28 de octubre de 2014.

Moulton M, William 1928. *Emotions of normal people*. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd <https://archive.org/stream/emotionsofnormal032195mbp#page/n8/mode/1up>

Moulton M, William. 2014. *Test de perfiles personales DISC*. Recuperado de http://prfwebsite.com/Disc_innov/discBeta/discTest.html

Organización Mundial para la Educación, la Ciencia, Cultura y las Artes. 1998. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S. XXI: Visión y Acción. *Conferencia mundial sobre la Educación Superior*. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/unesco/>

Ruiz Calleja, José Manuel. 2009. *Propuesta metodológica para el diseño de proyectos educativos*, Universidad de Colima, <http://es.slideshare.net/ruizcalleja/jos-ruiz-calleja-metodologa-diseo-proyectos-educativos-extraescolares-1454602> consultado el 15 de septiembre de 2014.

Seligman, Martin y Peterson, Christopher. 2002. *Test VIA de fortalezas personales*, recuperado de <https://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/user/register>
SEP. 2010. Programa Nacional de Carrera Magisterial. Introducción. México: SEP. http://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_Introduccion#.U07Dav15OSo consultado el 8 de abril de 2014.

SEP. 2013. *Ley General de Educación*. México: SEP. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf consultado el 10 de abril de 2014.

Toranzos, Lilia. 2003. *Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes*, OEI. <http://www.oei.es/calidad2/falacias.htm>, consultado el 24 de septiembre de 2014.

Toranzos, Lilia. 2014. Evaluación Educativa: Hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta Educativa* Num 41, Año 23, jun 2014, Vol 1. Argentina: FLACSO Argentina, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/80.pdf, 9-19.

UNESCO. 2004. *Educación para todos: El imperativo de la calidad*, Informe del seguimiento de la Escuela Para el Trabajo (EPT) en el mundo 2005. http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf , consultado el 25 de septiembre de 2014.

UNESCO. 2008. *Estándares de competencias en TIC para docentes*. <http://www.oei.es/tic/UNESCOEstandaresDocentes.pdf> consultado el 23 de septiembre de 2014

Héctor Valdés, 2000. Los docentes en el sistema educativo cubano: análisis de su carrera, desarrollo profesional y evaluación de su desempeño. *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*. Ponencia presentada por Cuba. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo de 2000. <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>, consultado el 21 de octubre de 2014.

Anexos

Anexo 1 Instrumentos de evaluación.

A1.1. Formato para entrevista al docente y al coordinador CER

ENTREVISTA

NOMBRE:	FECHA:	HORA:
SECCION:	PUESTO:	

COTEJO DE DOCUMENTOS

Documento	Observaciones
Acta de nacimiento	
Comprobante de domicilio	
Identificación oficial	
Comprobantes de estudios	
Certificado de salud	
Otros (certificaciones, diplomas, etc.)	

INFORMACION GENERAL DOCENTE

- I. ¿Con quién vive?, Situación familiar (Énfasis en nivel de satisfacción/frustración)
- II. Situación personal. Satisfacción de necesidades – sensación de realización personal. (Considerar aspecto personal: pulcritud, forma de expresarse, actitud durante la entrevista).
- III. Verificar estudios, cursos, relación con su actividad docente y para qué le han servido en el Colegio (Razones para haber tomado esos cursos).
- IV. Verificar experiencia laboral y como ha aplicado esa experiencia en el Colegio.
- V. Verificar la forma en que se involucra en las actividades escolares, comités, consejo técnico, proyectos que lleve a cabo en el colegio.
- VI. Como se considera como profesor, cuáles son sus cualidades más destacadas y si considera que tiene algún aspecto que mejorar en su quehacer docente.
- VII. Como percibe su trabajo en el colegio, ¿Cómo se siente en su actividad cotidiana? ¿Cómo es su relación con sus pares, jefes, alumnos?
- VIII. ¿Qué dificultades encuentra para realizar su trabajo?
- IX. ¿Qué requiere para hacer mejor su trabajo?
- X. Sugerencias que desee aportar en general para la mejora en el Colegio

A1.2. Guion de observación de clase.

REPORTE DE SUPERVISIÓN ACADÉMICA – COORDINACIÓN ACADÉMICA.

Fecha: _____ Hora: _____

i. DATOS GENERALES DEL O LA DOCENTE.

Nombre:	
Asignatura:	Sección:
Otras asignaturas que imparte en el colegio:	

ii. DATOS GENERALES DE LA CLASE.

Nombre del tema de la clase:	
El avance programático coincide con lo planeado.	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
En caso de una variación mayor de 15 días entre el avance programático y la calendarización del mismo, exprese la razón:	
¿El profesor llegó puntualmente a la clase?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
En caso negativo especifique (tiempo y motivos):	
¿Utiliza el control de asistencia y evaluación continua?	

iii. DESARROLLO DE LA CLASE.

Al inicio de la clase	
¿El profesor expresó a sus alumnos el tema a tratar?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
¿Logró captar la atención de los alumnos en el tema de clase?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
En caso afirmativo, especifique el procedimiento empleado:	
• Vinculó el tema con la situación cotidiana	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
• Planteó preguntas	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
• Hizo una recapitulación de lo abordado anteriormente	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
• Enunció objetivos de aprendizaje	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
• Utilizó ejemplos	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
• Otro:	
¿El profesor utilizó una estrategia específica para el aprendizaje del tema de clase?	
Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	
• Técnicas de trabajo grupal	()
• Exposición por parte de los alumnos	()
• Exposición por parte del profesor	()
• Exposición del profesor haciendo participar a los alumnos	()
¿La relación profesor-alumno fue cordial?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

¿Qué trabajo realizaron los alumnos?	
• Ejercicios	()
• Solución de problemas	()

<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de cuadros sinópticos • Asistencia a la biblioteca • Elaboración de cuestionarios • Elaboración de líneas de tiempo • Lecturas individuales y colectivas • Elaboración de resúmenes • Elaboración de fichas de trabajo • Elaboración de mapas conceptuales • Elaboración de cuadros comparativos • Otro 	 () () () () () () () () () ()
<p>¿El profesor interviene continuamente para aclarar y orientar el aprendizaje a los alumnos? Constantemente <input type="checkbox"/> Esporádicamente <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>	
<p>¿Se utilizó material didáctico durante el desarrollo de la clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>	
<p>En caso afirmativo, especifique cual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón y gis • Material audiovisual • Material visual • Material impreso • Material auditivo • Programas de cómputo • Fotocopias • Otro 	 () () () () () () () ()
<p>¿El profesor recomendó sitios web o bibliografía complementaria para ampliar o profundizar en el tema? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>	
<p>¿El profesor verificó el aprendizaje de los alumnos? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>	
<p>En caso afirmativo. ¿Cómo lo hizo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prueba escrita • Trabajo extra clase • Preguntas en clase • Ejercicios en clase • Otro 	 () () () ()
<p>¿El profesor concluyó satisfactoriamente la clase? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/></p>	
<p>En caso de que no se haya logrado el aprendizaje, identifique usted algunas posibles causas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carencias de conocimientos previos necesarios para el aprendizaje del tema • Falta de interés de los alumnos en el estudio de la asignatura • Horario inadecuado • Falta de material didáctico • Falta de preparación del profesor • Condiciones físico-ambientales desfavorables 	 () () () () () ()

iv. EVALUACIÓN DE LA CLASE OBSERVADA
MARQUE DE ACUERDO CON SU OBSERVACIÓN EL NIVEL DE CUMPLIMIENTO DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS: INDIQUE CON UNA ✓ EL NIVEL DE DESEMPEÑO PARA CADA ASPECTO.

INDICADOR	Cumple en su totalidad	Cumple en gran medida	Cumple parcialmente	No cumple
Planea la(s) asignatura(s), proyectos y unidades académicas de acuerdo con los programas educativos y las directrices del proyecto institucional.				
Prepara cada sesión de trabajo y las experiencias de aprendizaje, incluyendo el diseño de pruebas y ejercicios.				
Anima a sus estudiantes a participar individual o grupalmente en las diferentes actividades de aprendizaje.				
Se apoya en el uso de tecnologías y otros recursos didácticos apropiados para exponer las temáticas con claridad.				
Durante la sesión de trabajo utiliza diversas estrategias para provocar una experiencia de aprendizaje, acordes con lo planeado.				
Efectúa un seguimiento de las actividades pedagógicas realizadas, verificando siempre su correspondencia con lo planeado.				
Realiza oportunamente ajustes y modificaciones a las actividades pedagógicas de acuerdo con las necesidades detectadas a partir de la evaluación.				

 Firma del coordinador

 Firma del profesor

A1.3. Evaluación del Director Técnico.

A1.3.1. Observación de clase.

Colegio Erasmo de Rotterdam		
Formato de visita a clase - Dirección técnica.		
Nivel	Fecha	Id
Bachillerato	05-ene.-12	1
Nombre del profesor	Grupo	
Juan Manuel Ceja	6° sem	
Materia		
Educación Artística		
Observador		
César Samuel González Belmont		
Num. de Alumnos		
14		
Sección A-EXPOSICIÓN	Sección B_ASPECTOS ACADÉMICOS BÁSICOS	Sección C-ORGANIZACIÓN
<input checked="" type="checkbox"/> Se percibe un dominio del tema	Observaciones	
<input type="checkbox"/>	Durante la clase, el profesor trató de	

- El profesor se muestra seguro de su exposición
- La exposición de las ideas de forma clara y precisa
- El profesor se preocupa por el desempeño del grupo
- Hay preguntas de los alumnos al profesor y viceversa
- El profesor responde a todos los cuestionamientos de forma adecuada y respetuosa
- El profesor mantiene el interés del grupo
- Hay actividades en clase
- E
- E
- E

Durante la clase, el profesor trató de presentar el curso y los elementos de evaluación, se percibe una actitud del grupo de falta de interés en la materia, esta fue la primera clase del bimestre y los alumnos antes de escuchar las instrucciones del profesor intentaban distraer la clase discutiendo cualquier indicación que daba el profesor.

Algunos alumnos intentaron tocar el piano, a lo que el profesor al final de la clase accedió.

Comentarios:

Se habló con el profesor en el sentido de que es necesario implementar estrategias que permitan el control grupal e impartir una clase, las fortalezas son que se pasa lista, el amplio conocimiento del profesor, la planeación, oportunidades: crear el interés de los alumnos promoviendo un proyecto coral-instrumental.

Sección A-EXPOSICIÓN

Sección B_ASPECTOS ACADÉMICOS BÁSICOS

Sección C-ORGANIZACIÓN

- El profesor pasa lista
- El profesor respeta la hora de entrada y salida
- El profesor controla la disciplina en clase
- Hay orden y limpieza en el salón
- La relación con el grupo es cordial y de respeto
- Cuida la comunicación verbal (volumen de voz,vocabulario y claridad)

Observaciones

Solo algunos alumnos tomaron nota de las indicaciones del profesor, el profesor cuida el volumen de voz y trata de dirigirse con respeto a los alumnos para evitar malos entendidos o quejas de parte de los mismos.

Comentarios generales del observador

Registro: 1 de 4 Sin filtro Buscar

Sección A-EXPOSICIÓN

Sección B_ASPECTOS ACADÉMICOS BÁSICOS

Sección C-ORGANIZACIÓN

- Hay planeación de clase
- Hizo introducción al tema
- Estableció objetivos generales y específicos del tema
- Mantenimiento de una secuencia lógica y ordenada entre los puntos del tema a exponer
- el ritmo de la sesión es adecuado
- Las instrucciones sobre la tarea son claras y se asegura de que todos los alumnos las entiendan

Observaciones

La indisciplina y falta de regulación de los alumnos no permite que se mantenga una secuencia lógica de los contenidos, ni un ritmo adecuado y por supuesto al terminar la hora, el tema (lineamientos para el semestre), no se puede cerrar.

Comentarios generales del observador

Registro: 1 de 4 Sin filtro Buscar

- El profesor responde a todos los cuestionamientos de forma adecuada y respetuosa
- El profesor mantiene el interés del grupo
- Hay actividades en clase
- El profesor utiliza apoyos didácticos
- El profesor utiliza el libro de texto
- El profesor va en tiempo de acuerdo al temario

profesor.
Algunos alumnos intentaron tocar el piano, a lo que el profesor al final de la clase accedió.

Comentarios generales del observador:

Se habló con el profesor en el sentido de que es necesario implementar estrategias que permitan el control grupal e impartir una clase, las fortalezas son que se pasa lista, el amplio conocimiento del profesor, la planeación, oportunidades: crear el interés de los alumnos promoviendo un proyecto coral-instrumental.

Compromisos

Observador

Profesor

A1.3.2. Evaluación de desempeño.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Centro/ sede:		Nombre Paterno Materno
Departamento o sección:		Puesto:
Período evaluado:	De: A:	Fecha de la evaluación: Día: Mes: Año:

Marque la calificación que alcance la persona de acuerdo a la escala:

90 - 100	80 - 89	70 - 79	50 - 69
Resultados concluidos extraordinarios	Cumple con los resultados de una forma superior a la normal	Cumple con los resultados en forma aceptable	Resultados deficientes en cantidad y/o calidad

OBJETIVOS DE LAS FUNCIONES DEL PUESTO	INDICADOR DEL RESULTADO	CALIFICACIÓN	PESO %	CALIFICACIÓN X PESO
Desarrollo armónico de la vida personal.	Se relaciona adecuadamente con las personas con quienes interactúa a diario		10%	
	Su aspecto personal inspira respeto y agrado debido al aseo personal, presentación y uso de un lenguaje adecuado de acuerdo con la profesión docente.			
Formación y actualización profesional.	Posee los títulos requeridos para el desempeño de su profesión.		10%	
	Se actualiza de manera permanente en temas de pedagogía y sus ciencias auxiliares, asistencia a diplomados, talleres, simposios, lectura de revistas especializadas.			
	Se actualiza de manera permanente en campos como uso de Tecnología, idiomas, arte, indirectamente relacionados con la docencia.			
Ordenación de las actividades y ambientes de aprendizaje	Planea la(s) asignatura(s), proyectos y unidades académicas de acuerdo con los programas educativos y las directrices del proyecto institucional.		25%	
	Prepara cada sesión de trabajo y las experiencias de aprendizaje, incluyendo el diseño de pruebas y ejercicios.			
Ejecución de las actividades de aprendizaje.	Anima a sus estudiantes a participar individual o grupalmente en las diferentes actividades de aprendizaje.		30%	
	Se apoya en el uso de tecnologías y otros recursos didácticos apropiados para exponer las temáticas con claridad.			
	Durante la sesión de trabajo utiliza diversas estrategias para provocar una experiencia de aprendizaje, acordes con lo planeado.			
Evaluación y reflexión sobre las actividades de aprendizaje	A partir de la revisión del trabajo de sus estudiantes, elabora los informes de evaluación señalando los logros, dificultades y propuestas de mejoramiento.		10%	

Anexo 1. Instrumentos de evaluación.

OBJETIVOS DE ASPECTOS CUALITATIVOS	Indicador de resultado	Calificación		Peso %	Calificación X peso
Participación en el ambiente institucional	Establece una comunicación permanente con los distintos integrantes de la comunidad escolar.			5%	
	Participa en las distintas actividades académicas, culturales, sociales con una actitud de cooperación.				
Trabajo colaborativo para el logro de los objetivos institucionales	Desarrolla su trabajo académico en concordancia con el proyecto educativo institucional.			5%	
	Realiza propuestas y desarrolla proyectos pedagógicos institucionales.				
Relaciones interinstitucionales	Promueve relaciones de trabajo y cooperación con instituciones de carácter académico, deportivo o asistencial, acorde con su proyecto educativo.			5%	

CALIFICACIÓN DEL PERIODO (Suma la calificación X peso):	
--	--

OBSERVACIONES:

--

Nombre:	Firma del empleado	Nombre:	Firma del jefe inmediato
Fecha:	Puesto: Coordinación de		

A1.4. Evaluación por los estudiantes.

A1.4.1 Autoevaluación

ESTIMADO ALUMNO

ANTES DE EVALUAR A TUS DOCENTES, TE PEDIMOS QUE RESPONDAS UNAS PREGUNTAS SOBRE LA FORMA EN QUE TRABAJAS EN LAS DISTINTAS CLASES EN GENERAL.

1. Tu participación general dentro del salón de clase es:
 - a. Siempre participo y apporto en la clase
 - b. Con frecuencia participo y apporto en la clase
 - c. A veces participo y apporto en la clase
 - d. No participo ni apporto en la clase
2. Respecto a tus apuntes y trabajo en los libros de las asignaturas
 - a. Tengo todos los apuntes y trabajos de clase completos
 - b. Tengo la mayoría de los apuntes y trabajos de clase
 - c. Solo tengo algunos de los apuntes y trabajos de clase
 - d. No cuento con apuntes ni trabajos de clase
3. Tu disciplina en clase
 - a. Es buena, soy ordenado y no distraigo el trabajo de la clase
 - b. Es buena, aunque el profesor me ha llamado la atención pocas ocasiones
 - c. Con frecuencia me distraigo y distraigo el trabajo de la clase
 - d. En todas o casi todas las clases me llaman la atención por distraerme y distraer a mis compañeros
4. Dedico tiempo fuera de clases a hacer tareas y estudiar
 - a. Siempre
 - b. Con frecuencia
 - c. Solo en tiempo de exámenes
 - d. Nunca
5. Mi promedio general está entre
 - a. 9 y 10
 - b. 8 y 9
 - c. 6.5 y 8
 - d. Menos de 6.5

A1.4.2 Evaluación a los docentes

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN - ALUMNOS

SECCIÓN:

GRUPO:

ESTIMADO ALUMNO PARA VALORAR A TU PROFESOR ESCRIBE EN EL CUADRO DE LA DERECHA UNA CALIFICACIÓN DE 1 A 4 DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES EQUIVALENCIAS:

4= SIEMPRE

3= FRECUENTEMENTE

2= A VECES

1= NUNCA

El profesor

1. Tiene preparada su clase.	
2. Realiza actividades diferentes cada clase.	
3. Nos hace que trabajemos de diferentes formas: en parejas, en equipos, o individualmente.	
4. Utiliza diferentes tipos de materiales para su clase.	
5. Utiliza la computadora.	
6. No habla mucho, solo explica lo necesario.	
7. Hace que sus clases sean interesantes para nosotros.	
8. Cuando vemos un tema trata de relacionarlo con cosas de nuestra vida, noticias o problemas de nuestra comunidad o del país.	
9. Cuando nos pone a trabajar tiene listo el material que vamos a utilizar.	
10. Nos explica muy bien lo que vemos en clase.	
11. Nos pone a hacer cosas que sí podemos hacer, ni muy fáciles, ni muy difíciles.	
12. Nos hace investigar y buscar la solución por nuestros medios.	
13. Se interesa por que todos los alumnos aprendamos.	
14. Sabe controlar al grupo para que no haya desorden y podamos trabajar.	
15. Revisa los trabajos que realizamos en la escuela y en la casa.	
16. Nos explica lo que hicimos mal en el trabajo o la tarea para que no volvamos a equivocarnos.	
17. Nos califica tomando en cuenta varias cosas: el examen escrito, las tareas, los trabajos en clase y otras más.	
18. Nos aconseja como mejorar después de que nos entrega las calificaciones.	
19. Cuando salimos mal en un tema lo repasa para que quede claro.	
20. Comentarios adicionales sobre tu profesor.	

A1.5. Autoevaluación docente.

A1.5.1. Instrumento de autoevaluación.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN - DOCENTES.

SECCIÓN:

PROFESOR: RESPONDA LAS SIGUIENTES AFIRMACIONES CON UNA CALIFICACIÓN DE 1 A 4 DE ACUERDO CON LAS SIGUIENTES EQUIVALENCIAS:

4= SIEMPRE

3= FRECUENTEMENTE

2= A VECES

1= NUNCA

ASPECTO	VALORACIÓN
AMBITO PERSONAL	
<i>DE MANERA PERSONAL</i>	
1. Tomo cursos o talleres, para estar actualizado en el área de mi especialidad.	
2. Estudio o tomo cursos sobre mejores formas de enseñar mi(s) asignatura(s)	
3. Estudio o tomo otro tipo de cursos: tecnología, idiomas, arte, etc.	
AMBITO AMBIENTES DE APRENDIZAJE	
<i>AL PLANEAR MIS CLASES</i>	
4. Consulto el Plan y Programas de Estudio para tener presentes los propósitos generales de la asignatura.	
5. Consulto el Avance Programático para considerar la secuencia, profundidad e interrelación entre los contenidos de enseñanza.	
6. Consulto los programas vigentes (SEP) para identificar las recomendaciones didácticas para la enseñanza que en ellos se sugieren, la forma en que deberán emplearse los textos recomendados y para obtener sugerencias para realizar la evaluación.	
7. Consulto diversas fuentes, para identificar actividades que auxilien en la enseñanza.	

<i>CUANDO PREPARO LA CLASE CONSIDERO</i>	
8. Los objetivos de aprendizaje que quiero lograr en mis alumnos, como el desarrollo de habilidades, actitudes y la adquisición de conocimientos.	
9. La forma en que voy a enseñar, estableciendo el tipo de actividades y las formas de participación de los alumnos y mía.	
10. Situaciones reales, noticias, experiencias de mis estudiantes relacionadas con el tema por ver	
11. El orden y los momentos en los se llevarán a cabo cada una de las actividades.	
12. Los recursos que voy a emplear para desarrollar las actividades de enseñanza.	
13. Los espacios que voy a utilizar para desarrollar las actividades de enseñanza.	
14. Las estrategias que voy a aplicar para evaluar los aprendizajes de mis alumnos.	
<i>AL DESARROLLAR MIS CLASES UTILIZO:</i>	
15. El tiempo en las actividades de acuerdo con lo que había estimado o planeado.	
16. La mayor parte del tiempo en tareas en las que mis alumnos trabajan activamente.	
17. Materiales para que los alumnos realicen actividades que les permitan el desarrollo de habilidades, la adquisición de conocimientos, la búsqueda de información relacionada con el tema en estudio y para ofrecer referentes diversos o lejanos a los contextos de los alumnos.	
18. Láminas informativas para buscar y/o reforzar la adquisición de conocimientos.	
19. Estrategias y actividades didácticas para motivar y reforzar los aprendizajes dentro del aula.	
20. El pizarrón para el intercambio de información entre alumnos y el profesor, para la realización de demostraciones y procedimientos.	
21. Los cuadernos de notas o apuntes de los alumnos para que registren información importante, realicen ejercicios y como fuente de consulta y seguimiento.	
22. Los espacios con que cuenta la escuela (áreas verdes, canchas, auditorios, etc.) y los recursos ambientales para reforzar la enseñanza de los temas.	
23. Los lugares con que cuenta la localidad para reforzar la enseñanza de los temas (visitas a museos, fábricas, parques, campo, etc.).	

<i>DURANTE EL DESARROLLO DE LA CLASE</i>	
24. Doy instrucciones completas para que los alumnos realicen el trabajo (señalo el producto a obtener, indico los materiales y recursos, la forma de organizarse, el tiempo de que disponen, etc.).	
25. Verifico continuamente que los alumnos hayan comprendido lo que tienen que hacer.	
26. Propicio que mis alumnos expresen libremente sus ideas y sentimientos sin temor a ser ridiculizados o sancionados.	
27. Me preocupo por conocer los intereses, gustos y necesidades de mis alumnos.	
28. Promuevo que se resuelvan a tiempo las situaciones conflictivas que se presentan.	
29. Mantengo la calma ante situaciones conflictivas, evitando reacciones negativas como gritar, golpear objetos, etc.	
30. Promuevo que en mi salón de clase exista un ambiente de compañerismo y camaradería entre mis alumnos.	
31. Dedico atención especial a los alumnos con mayor rezago, a través de la revisión puntual de sus trabajos, la asignación de tareas especiales y la promoción constante de su participación.	
32. Organizo actividades en las que los alumnos realicen observaciones y registros de información.	
33. Promuevo que mis alumnos elaboren conclusiones e inferencias a partir del análisis de información.	
34. Promuevo que mis alumnos participen activamente durante toda la sesión de trabajo.	
35. Realizo juegos didácticos, para que los alumnos aprendan y reafirmen sus aprendizajes.	
36. Realizo actividades para que los alumnos aprendan a organizar y presentar información a través de diversos medios (esquemas, cuadros, textos, gráficas, etc.).	
37. Promuevo que mis alumnos lean diferentes tipos de textos (libros, revistas, periódicos, instructivos, etc.).	
38. Realizo actividades con el fin de desarrollar habilidades para la investigación (como la observación, la entrevista, etc.) con mis alumnos.	
39. Promuevo actividades con el fin de que mis alumnos apliquen, analicen, sintetizen y evalúen lo aprendido.	
40. Presento los contenidos y temas a partir de situaciones familiares para mis alumnos.	

41. Realizo actividades en las que mis alumnos relacionan y aplican lo aprendido a situaciones reales y cotidianas.	
42. Promuevo que mis alumnos apliquen lo aprendido a nuevos contextos o situaciones.	
43. Promuevo la participación de la mayoría de mis alumnos en las actividades grupales, como puestas en común, exposiciones, interrogatorios, etc.	
44. Promuevo que mis alumnos participen por iniciativa propia.	
45. Promuevo que mis alumnos realicen explicaciones sobre la forma en que hacen sus trabajos y los resultados que obtienen en ellos.	
46. Promuevo que mis alumnos expresen sus ideas y argumenten sus respuestas.	
47. Realizo actividades en las que mis alumnos narran acontecimientos, experiencias, etc.	
48. Promuevo que mis alumnos compartan y comparen sus ideas y opiniones.	
49. Promuevo que mis alumnos expresen lo aprendido con sus propias palabras.	
50. Realizo actividades variadas para tratar de atender las características y necesidades de todo mi grupo de alumnos (los niños promedio, con rezago, con desempeño sobresaliente y con necesidades educativas especiales).	
51. Realizo las actividades de manera que la mayoría de mis alumnos puedan desempeñarlas con éxito y en el tiempo que había estimado.	
<i>PARA CONOCER EL NIVEL DE LOGRO DE MIS ESTUDIANTES</i>	
52. Realizo diagnóstico al inicio del ciclo escolar, para conocer los conocimientos previos de mis alumnos.	
53. Realizo actividades variadas para conocer el nivel de conocimiento que tienen mis alumnos sobre cada tema.	
54. Empleo estrategias de evaluación escrita: exámenes, cuestionarios, etc.	
55. Me aseguro que los exámenes que aplico correspondan a los contenidos y actividades realizados en clase.	
56. Elaboro concentrados de información de diversos aspectos como los resultados de exámenes, las valoraciones sobre los trabajos realizados, la forma de participación, el cumplimiento de tareas, etc.	
57. Elaboro con mis alumnos un expediente (carpeta o portafolio de evaluación) donde reúnen diversos trabajos que dan cuenta de sus progresos.	

58. Reviso de manera inmediata sus trabajos y tareas, para conocer sus logros y dificultades.	
59. Reviso los ejercicios que realizan en sus cuadernos y libros.	
60. Promuevo actividades de autoevaluación.	
61. Promuevo actividades de coevaluación (evaluación entre compañeros),	
62. Realizo evaluaciones periódicamente (al término de cada tema, unidad, bimestre, ciclo escolar).	
UTILIZO LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES PARA:	
63. Proponer actividades de retroalimentación.	
64. Que mis alumnos reflexionen sobre sus aprendizajes.	
65. Identificar necesidades de apoyo en mis alumnos.	
66. Ajustar mi trabajo docente en la planeación de las clases.	
67. Ajustar mi trabajo docente en los materiales y recursos educativos empleados.	
68. Ajustar mi práctica docente en las estrategias de trabajo usadas.	
69. Ajustar mi trabajo docente en las estrategias, instrumentos y criterios de evaluación.	
70. Informar a mis alumnos sus avances, progresos y aspectos que hay que mejorar.	
71. Informar a los padres de mis alumnos o a las autoridades escolares los avances y progresos y aspectos en los que es necesario apoyar.	
AMBITO INSTITUCIONAL	
COMO PROFESOR(A):	
72. Participo con entusiasmo en las actividades escolares.	
73. Tengo un rol en las diversas actividades que se realizan en la institución (ceremonias, premiaciones, exposiciones, torneos académicos o deportivos).	
74. Realizo proyectos interdisciplinarios con otros docentes de la institución.	
75. Tengo buena comunicación con mis compañeros.	
76. Tengo comunicación constante con las autoridades escolares.	
77. Propongo campañas, proyectos, actividades escolares para ser desarrolladas por alumnos y profesores	
78. Soy identificado como uno de los maestros que hace proyectos institucionales.	
79. Los proyectos y trabajos académicos son acordes con la visión y el proyecto institucional.	

AMBITO ENTORNO	
<i>COMO PROFESOR(A):</i>	
80. Como parte de mi proyecto educativo promuevo el intercambio académico con otras instituciones.	
81. Propicio que mis estudiantes realicen actividades que impacten positivamente en la comunidad en la que viven: periódico escolar, campañas de acción positiva, divulgación social o científica, entre otras.	

A1.5.2. Reflexión escrita sobre el análisis de la práctica docente.

Estimado profesor.

La docencia es un proceso reflexivo que nos conduce a la mejora continua, es por eso que como parte de tu proceso personal nos ayudes con la elaboración de un documento en el que compartas tu percepción sobre los diversos aspectos de la práctica docente.

A continuación, te presentamos algunos aspectos que pueden servirte como guía para la elaboración de tu texto.

- La formación y actualización académica
- Los logros y las dificultades de la práctica, y los efectos de éstos en el aprendizaje de los alumnos
- Los problemas de aprendizaje de los estudiantes
- La importancia de la planeación didáctica
- Las formas de evaluación que utiliza durante el proceso educativo y con qué fines
- Las formas de participación en acciones conjuntas con miembros de la comunidad educativa para superar los problemas de la escuela que afectan el aprendizaje
- La innovación en estrategias de aprendizaje
- La forma en que selecciona la información para orientar su trabajo
- Los mecanismos que implementa para comunicarse con sus colegas, alumnos y familias
- Los resultados obtenidos a partir de las acciones implementadas en su práctica docente
- El desarrollo de un plan de mejora continua sobre su práctica
- Apoyos que solicita el (la) profesor (a) para mejorar su práctica docente:

Anexo 2 Resumen de resultados de la Evaluación Docente

Como se mencionó en el capítulo 3, los resultados obtenidos reflejan algunas de las áreas de oportunidad de los docentes, permitiendo a la institución un plan de mejora de acuerdo con las necesidades detectadas.

El formato de entrega se describe a continuación:

RESUMEN DE PRODUCTOS PRESENTADOS⁹.

- A. PORTAFOLIO DEL DOCENTE.
- B. DIRECTORIO DE PERSONAL.
- C. DOCUMENTO: EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, COLEGIO ERASMO DE ROTTERDAM, DICIEMBRE – JUNIO 2007.
- D. RESPALDO DIGITAL DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.
- E. REPORTE FINAL Y RECOMENDACIONES GENERALES.

A. CARPETAS PERSONALES.

Se entregó un total de 27 carpetas del personal docente que labora en el colegio, las cuales incluyen la documentación y evidencias descritas en el apartado 3.2.3.2 Integración de portafolio de evidencias.

B. DIRECTORIO DE PERSONAL.

Listado obtenido a partir de la revisión de las carpetas personales donde se incluye la siguiente información:

- Número de folio de carpeta.
- Nombre completo.
- Sección.
- Domicilio.
- Teléfonos: Domicilio, Celulares, Oficina, Recados.
- Listado de faltantes en carpeta: Currículum, Documentos escolares, Documentos personales, Certificado médico, Información laboral, Plan de trabajo, Reglamento específico, Evaluación de personalidad, Evaluación de desempeño docente, Sugerencias.

Este directorio se entrega en formato digital.

⁹ Los formatos e instrumentos utilizados y presentados en este informe se presentan en el Anexo 1.

D. DOCUMENTO: EVALUACIÓN INSTITUCIONAL, COLEGIO ERASMO DE ROTTERDAM.

Este documento es un resumen de resultados obtenidos en las diferentes secciones¹⁰ y Centros Educativos Rotterdam, en el que se describe el proceso de evaluación y los hallazgos y sugerencias por sección y a nivel general.

E. RESPALDO DIGITAL DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Se entregan 3 CD's con la siguiente información:

CD1: Directorio digital de información, Listado de toda la gente que tiene algún tipo de actividad dentro del colegio, Personal que labora, outsourcing, auxiliares y Voluntarios. *

CD2: Evaluación de personalidad: Carpetas por sección que incluye una carpeta por cada trabajador con el formato digital de los instrumentos y resultados de evaluación aplicados a cada persona.

CD3: Evaluación de desempeño docente: Carpetas por sección que incluye el formato digital de los instrumentos de evaluación aplicados a cada persona. Incluye:

- Archivo descripción de proceso de evaluación docente
- Descriptores de habilidades docentes
- Cédulas personales
- Reportes finales de entrega.

Resumen de resultados

Partiendo de la estructura del modelo, basada en los ámbitos en los que se desenvuelve el docente, los resultados que se presentan, se expresan a partir de dichos ámbitos.

A2.1 Ámbito Personal

Para valorar las dimensiones de este ámbito se consideró la entrevista realizada a los docentes, la presentación de su portafolio con los documentos probatorios de su formación académica y extra escolar, así como los resultados obtenidos en las pruebas de habilidades de pensamiento; obteniéndose los siguientes resultados:

A2.1.1 Desarrollo armónico de la vida personal.

- Se realizó la evaluación a 27 docentes del nivel secundaria, abarcando el total del cuerpo docente, así como el total de las asignaturas que se imparten en el colegio, incluyendo las asignaturas curriculares, Departamento de Lenguas Extranjeras, actividades deportivas y los distintos laboratorios y talleres que abarcan la asignatura de Educación Tecnológica.
- En esta dimensión se encontró que el 100% de los docentes formaban parte de una familia constituida, entendiendo este indicador que los docentes o bien habían constituido una familia propia o aún formaban parte de la familia paterna. El 81.5% de los docentes había formado ya su propia familia y vivía con ella, el restante 18.5% aún vivía con sus padres. Es importante mencionar que en este sentido no

¹⁰ Es necesario recalcar en que para los fines de esta tesis, solo se presentan los resultados de los docentes que imparten alguna asignatura en secundaria, incluyendo los que pertenecen a los Denominados Centros Educativos Rotterdam que integran las áreas de Educación Física, Tecnología de Información, Talleres y Lenguas extranjeras.

se emiten juicios de valor respecto a que sea mejor o peor haber formado una familia propia o vivir en casa de sus padres, incluso si alguno de los docentes no hubiera formado una familia y viviera solo, esto no quiere decir que haya algo malo en esta dimensión de la persona, lo que se trata de establecer es la forma en que vive, con estabilidad y armonía desde el mismo núcleo familiar hasta en sus relaciones con el entorno y a partir de esta reflexión, que el docente sea capaz de tomar decisiones que le ayuden en esta dimensión.

- Respecto al desarrollo de la vida social, el 7.4% de los docentes manifestaron tener problemas de índole personal, lo cual les dificultaba tener una adecuada interacción con las personas con quienes convivían diariamente, esto incluía familia, compañeros de trabajo y otras personas fuera de la institución.
- En cuanto a la imagen y cuidado personal, el 11% de los docentes presentaba un aspecto desalineado con respecto a los lineamientos institucionales y corroborados con las autoridades escolares y con las observaciones de clase.

A2.1.2 Formación y actualización profesional.

- La edad promedio de los docentes es de 40 años, el 89% cuenta con título y acreditación para impartir clases en secundaria, el 11% en proceso de titulación. Ningún docente cuenta con estudios de posgrado.
- Solo el 33% de los docentes toma cursos de actualización, de ellos el 22% es sobre su especialidad y el restante 11% se capacita además en idiomas y tecnologías de información.
- Todos los docentes de la coordinación de idiomas tienen capacitación continua ya que el colegio es centro certificador de Cambridge, esta capacitación es obligatoria y se imparte en las reuniones de consejo técnico y ocasionalmente en las asesorías con la coordinación de idiomas.
- Estos docentes de la coordinación de Idiomas que son capacitados no se incluyen en el 11% mencionado anteriormente.

A partir de los resultados de esta dimensión, se cuenta con un cuerpo docente que en general tiene una vida personal armónica lo cual se proyecta en su actitud durante la entrevista y con base en las evidencias presentadas en su portafolio.

Cabe mencionar que **los resultados de las pruebas de Habilidades de pensamiento, Personalidad y Fortalezas Personales, fueron consistentes con los resultados de las entrevistas¹¹**, es decir, tomando como ejemplo un docente que en la entrevista reflejó una vida familiar armónica y estable, con una formación profesional adecuada para impartir sus asignaturas, que es automotivado y con frecuencia toma cursos de actualización de su especialidad, cursos de nivelación pedagógica y de tecnologías, los

¹¹ Debido a la diversidad de resultados y por respeto a la confidencialidad de las personas participantes en esta evaluación, se presenta en este apartado solo un ejemplo de los resultados en los formatos que se presentaron a los docentes, esta muestra se realizó con el único propósito de mostrar la forma en que tanto los resultados obtenidos a partir de la entrevista como los resultados de las pruebas se corresponden entre sí y permiten obtener un “perfil” de la persona en los aspectos posibles que pueden incidir en su desempeño como docente.

valores reflejados en sus resultados de las pruebas de habilidades de pensamiento son superiores al promedio.

A2.1.3 Habilidades personales

Pruebas de habilidades de pensamiento

A partir de los resultados de la batería de habilidades de pensamiento de Habilmind, se generó el documento: Informe personal de Habilidades del Aprendizaje – Adultos profesores, el cual se entregó a cada uno de los docentes que presentaron estas pruebas, en las cuales se evaluaron habilidades generales y habilidades específicas que se describen a continuación:

Habilidades generales

Habilidades Procesamiento

HC	Captación de la Información (es una Habilidad de Procesamiento)
HM	Memoria de la Información (es una Habilidad de Procesamiento)
HE	Evaluación de la Información (es una Habilidad de Procesamiento)
HN	Solución de problemas (es una Habilidad de Procesamiento)

Estilos Aprendizaje

EF	Estilo de aprendizaje Figurativo (es un Estilo de Aprendizaje)
ES	Estilo de aprendizaje Simbólico (es un Estilo de Aprendizaje)
EM	Estilo de aprendizaje Semántico (es un Estilo de Aprendizaje)

Visión

VI	Indicador de Visión
-----------	---------------------

Lectura

LP	Preparación a la Lectura (o Lectura Mecánica)
LC	Lectura Comprensiva

Matemáticas

MA	Habilidades Aritméticas (básicas)
MM	Habilidades Matemáticas (avanzadas)

Habilidades específicas

Captación

CUF	Captación Visual
CCF	Clasificación y orden mental
CSF	Orientación espacial
CTF	Perspectiva espacial
CRS	Manejo de hipótesis o teorías
CSS	Captación de los hechos numéricos
CUM	Vocabulario
CRM	Primer nivel de lectura comprensiva
CSM	Seguimiento de instrucciones e información extensa

Memoria

MUF	Memoria periférica incidental
MUSv	Memoria y atención visual
MSSv	Memoria de secuencias lógicas captadas visualmente
MUSa	Memoria de secuencias auditivas
MSSa	Memoria de secuencias lógicas auditivas
MIS	Memoria lógica

Evaluación

EUF	Discriminación visual
ECF	Análisis visual
ECS	Criterios simbólicos
ESS	Evaluación aritmética

Solución de Problemas

NSS	Solución de problemas aritméticos
NTS	Lectura rápida y precisa
NIS	Lógica general

A partir del análisis de estas habilidades, se obtiene una gráfica en la cual se muestran los resultados obtenidos por el docente.

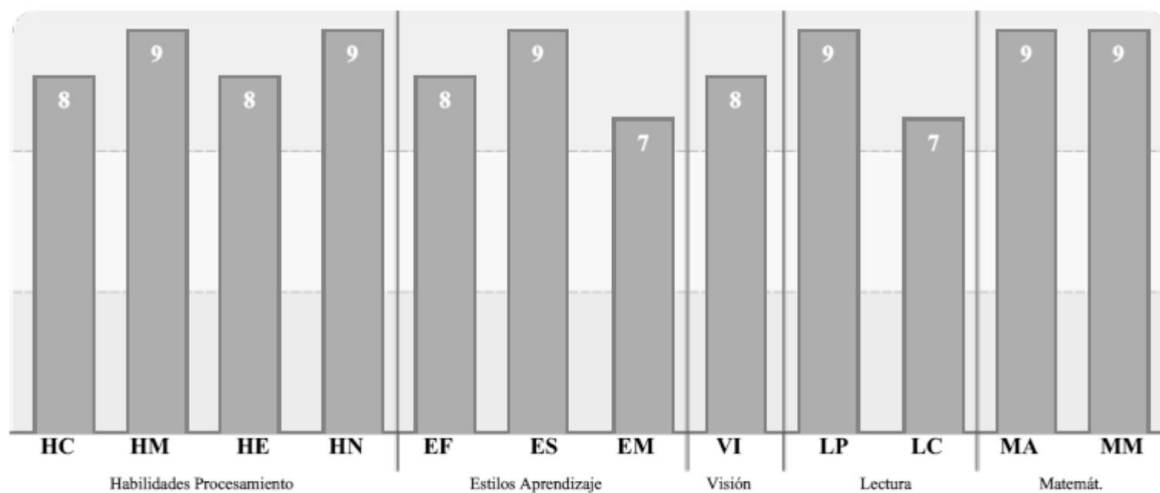


Figura 4.1 Gráfica resumen de habilidades de Pensamiento.

Estos resultados son complementados con un resumen de las características en cada uno de los grupos de habilidades evaluadas así como alguna recomendación de mejora para

potenciar estas habilidades en el ámbito de su labor docente, por ejemplo, para este caso, se tiene que respecto a las habilidades de procesamiento el diagnóstico muestra que:

“Los cuatro procesos intelectuales más importantes en el aprendizaje tienen un nivel alto. Su mente capta la información en forma completa, íntegra, sin distorsiones; memoriza con precisión los datos captados; tiene buen juicio crítico y analiza la realidad con habilidad; además su capacidad para solucionar problemas es alta. Este perfil es sumamente promisorio, aunque no podemos descuidar la participación de las actitudes (trabajo, esfuerzo, constancia), pues la inteligencia no es una isla. Es indispensable formar una disciplina sólida, pues con frecuencia estos perfiles no llegan a su nivel de ejecución por actitudes deficientes ante el trabajo o por falta de persistencia”¹².

Pruebas para obtención del perfil DISC y VIA.

En su **perfil DISC**¹³, entre otras cosas expresa que tiene un fuerte sentido de responsabilidad personal por la tarea y coloca altos estándares de desempeño para los demás, entre sus características cuando se enfrenta a situaciones difíciles se encuentra la persistencia y la innovación.

Su principal valor a la organización:

Su habilidad para mantenerse enfocado y no ser desviado de su impulso por completar su objetivo.

Su receptividad para el cambio y la habilidad para encontrar nuevas soluciones cuando se enfrenta a un problema.

Su capacidad para funcionar sin el apoyo y aliento de los demás.

Tácticas y Estrategias para aumentar la efectividad

Desarrollar y utilizar su empatía. Realizar un esfuerzo extra para ver la situación a través de los ojos de la otra persona. Ser consciente de que, aunque sea el miembro más fuerte, aun es parte de un equipo.

Por su parte el cuestionario VIA de fortalezas personales arrojó los siguientes datos:

Mayores fortalezas

Amor por el conocimiento

Amor por aprender cosas nuevas en una clase o por sí mismo, visitando museos o aprovechando cualquier oportunidad de aprender.

Afán, diligencia y perseverancia

Trabajo duro para terminar lo que empieza, no se distrae en el trabajo y completar las tareas proporciona satisfacción.

Honestidad y autenticidad

Persona honesta, habla con la verdad y es congruente con sus acciones, es una persona “real”

Espiritualidad, sentido de propósito y fe.

¹² En el Anexo 3 se presenta un ejemplo completo de los resultados de esta prueba de habilidades de un docente.

¹³ El test de habilidades de pensamiento integra la aplicación del test DISC, que mide Rasgos de personalidad a partir de cuatro indicadores: dominancia, influencia, estabilidad y concienzudes. Puede verse una muestra de esta prueba en http://prfwebsite.com/Disc_innov/discBeta/discTest.html

Fuertes y coherentes creencias acerca del sentido del universo. Conoce como encaja en el esquema y sus creencias modelan sus acciones y son fuente de confort.

Gratitud

Es consciente de las cosas buenas que le suceden y nunca las da por hecho, las personas a su alrededor reconocen como una persona agradecida porque siempre se da la oportunidad de expresar su agradecimiento.

Los resultados anteriores fueron entregados a cada docente con el propósito de que ellos a su vez tomaran conciencia de las fortalezas y áreas de oportunidad en su dimensión personal; asimismo, con base en estas pruebas y en los resultados obtenidos en las demás dimensiones se les orientó sobre alternativas de intervención para establecer un plan de mejora personal y profesional.

Es importante recalcar que al contrastar los resultados de estas pruebas de habilidades personales con los resultados de las evaluaciones en los otros ámbitos de evaluación, aquellos profesores con los resultados más positivos son aquellos cuyos perfiles muestran un mayor desarrollo de sus habilidades, esto puede parecer obvio, sin embargo, a través de la comparación de resultados obtenidos con pruebas estandarizadas, esta apreciación adquiere validez para la evaluación de las habilidades docentes.

A2.2 Ámbito Ambientes de Aprendizaje.

Para la evaluación de este ámbito se contó con los recursos mencionados en el capítulo 3, es decir, además de la entrevista o los reportes de dirección y coordinación, se tomó en cuenta el cuestionario aplicado a alumnos, la propia autoevaluación así como la revisión documental del portafolio docente que incluye planeaciones, cuadernos, evaluaciones, observaciones de clase, listas de calificaciones, entre otras evidencias de desempeño. A partir de estos recursos y evidencias, los resultados obtenidos por los docentes en este ámbito son los siguientes:

A2.2.1 Ordenación de las actividades y ambientes de aprendizaje.

Esta dimensión se refiere específicamente a la forma en la que el docente planea sus actividades de clase, incluyendo los espacios en que se realizarán las actividades, los recursos a utilizar e incluso la forma en que relacionará estos conceptos con experiencias personales o situaciones de la vida cotidiana.

- Se encontró que 85.2% de los docentes cuenta con planeaciones en las que no se establece una situación didáctica, únicamente se incluyen propósitos de aprendizaje y se describe someramente el tema de la clase.
- No se especifican los recursos a utilizar y se da por sentado que la clase se desarrolla en el aula, excepto prácticas de laboratorio, talleres y espacios deportivos en los que se da por sentado también el espacio donde se llevará a cabo la clase.
- No se especifica si el docente utilizará algún tipo de recurso adicional como apoyo a la enseñanza: lecturas, presentaciones, mapas, páginas web, modelos, periódicos, etc.
- El 7.4% de los docentes utiliza la planeación y un cuaderno de ejercicios que han utilizado desde hace años, ya que en sus palabras *“la materia no ha cambiado y los conceptos que se marcan en el programa son los mismos desde que yo iba al colegio”*.

- Únicamente el 14.8% de los docentes tiene planeaciones en las que se especifica una situación didáctica, se indican las actividades de inicio, desarrollo y cierre, especificando los recursos que se utilizarán, incluso ofreciendo la fuente de donde provienen dichos recursos (por ejemplo, la dirección web de un video que se proyectará).
- Como parte de la planificación, los docentes realizan diagnósticos, específicamente al inicio del ciclo, sin embargo, los resultados obtenidos en estos diagnósticos no ofrecen información relevante sobre los conocimientos que los alumnos tienen en relación con los aprendizajes del ciclo escolar anterior por lo que no ayudan en el establecimiento de un punto de partida.
- Los docentes elaboran su planeación a partir de los planes y programas vigentes, tomando en cuenta los aprendizajes esperados y propósitos de aprendizaje establecidos en los mismos, se observó que en este caso los docentes incluyen varios propósitos y metas a alcanzar.
- En la planeación se articulan las competencias, saberes, actitudes y actividades que las componen, en función de los diversos objetivos y aprendizajes esperados, sin embargo, las actividades planeadas generalmente corresponden exclusivamente a la parte conceptual o bien al aspecto práctico sin integrar los otros aspectos de la competencia.
- Al existir diversos propósitos y aprendizajes en la planeación, la secuencia didáctica queda desarticulada en la planeación, encontrándose distintas actividades que al final se limitan a que el estudiante se aprenda el contenido temático separado de las realidades en las cuales puede ser utilizado.
- Entre las secuencias de actividades que se presentan frecuentemente, se puede apreciar la indagación sobre conocimientos previos, el andamiaje a través de actividades de lectura o investigación, sin considerar un proceso de consolidación ni de transferencia de los aprendizajes esperados; los ejercicios realizados en clase simplemente reproducen lo que se les brindó en la clase.
- Las estructuras de las secuencias didácticas son demasiado largas en función de los múltiples propósitos que persiguen, sin contar con un método ya sea inductivo o deductivo, simplemente se articulan una serie de actividades de denominación, definición o descripción, sin que el análisis y la síntesis estén presentes.
- Se planea una gran cantidad de actividades por clase, las cuales resulta difícil de realizarse efectivamente en clase y con los alcances que el docente pretende en su planeación.
- Estas largas planeaciones son consecuencia de la exigencia de las autoridades escolares quienes demandan el cumplimiento de los propósitos de los planes y programas de estudio en su totalidad.
- En muchas de las planeaciones no se identifica la forma en la que se va a evaluar o la actividad que permitirá al estudiante y al docente valorar los aprendizajes a través de procesos o resultados.

- En el caso de laboratorio de ciencias, no se especifica en la planeación el procedimiento a seguir en las prácticas, sin embargo, en los cuadernos de los estudiantes sí se encuentran escritos estos procedimientos.
- En el caso de la asignatura de educación física y las academias deportivas, solo un docente incluía la secuencia de actividades y la explicación detallada de la técnica y táctica que se manejaría en clase.
- En las academias de artes y tecnología, no existía como tal una planeación de clase, solo se presentó como evidencia de planeación un temario, vale la pena destacar que, en el caso de informática, el colegio ofrece la certificación en las aplicaciones Office y se apoyan con la utilización de libros de texto, sin embargo, en dichos textos tampoco existe una planeación, ni siquiera prácticas específicas, solo una secuencia de temas sobre la utilización de las aplicaciones.

A2.2.2 Ejecución de las actividades de aprendizaje.

Esta dimensión se refiere a la forma en que las actividades planeadas se llevan a cabo en los espacios de aprendizaje para los que fueron diseñadas; también se considera la forma en que el docente genera un clima de trabajo que promueva la participación de sus estudiantes.

En esta dimensión se definieron 3 tipos de ejecución de las actividades de aprendizaje:

Tradicional. Es aquél en el que las actividades están centradas en el docente, se asume como el poseedor del conocimiento y las actividades están limitadas en su mayoría a la transmisión de estos conocimientos por medio de cátedras magisteriales, ocasionalmente puede utilizar otros medios, pero siempre como un apoyo dentro del estilo expositivo. La participación de los estudiantes se limita a preguntas sobre sus dudas y la ejercitación en el cuaderno o libro de trabajo de la asignatura. Este estilo se equipara al de Instrucción bancaria definida por Freire¹⁴.

Formativo. Es aquel que promueve un aprendizaje activo por parte de los estudiantes, utiliza diversos recursos, pero el centro de las actividades son los estudiantes, promueve el trabajo en equipo, la investigación, discusión y exposición de ideas por parte de sus estudiantes, utiliza la estrategia de análisis de casos, aprendizaje con base en solución de problemas y desarrollo de proyectos en clase. El uso de tecnología, modelos y medios es una práctica común en su clase. La finalidad es que el estudiante adquiera, mediante la acción y la interacción dentro y fuera del aula, las herramientas de análisis, juicio y autorregulación que necesita, tanto para tomar decisiones respecto a las situaciones planteadas en clase como para construir y conducir su propio proyecto de vida.

No docente. En este tipo de ejecución, el docente está más interesado en cubrir los temas del programa que en el aprendizaje de los estudiantes, no muestra disposición para escucharlos ni comprenderlos, se trabajan los contenidos conceptuales del programa sin propiciar ni profundizar en situaciones formativas que conduzcan a una experiencia reflexiva. En esta práctica se promueve que el estudiante lea y haga resúmenes de los contenidos vistos o simplemente copie las notas que el profesor anota

¹⁴ Paulo Freire, 1978. Capítulo II en *Pedagogía del oprimido* (tr. de J. Mellado), México: Siglo XXI, 51 -53

en el pizarrón o presenta en la pantalla, hay poca interacción docente-estudiante o entre los mismos estudiantes.

Con base en estos estilos de ejecución en el aula:

- El 74.1% de los docentes presenta una ejecución apegada al estilo tradicional.
- Se observó que el 7.4% de los docentes tiene una ejecución apegada al estilo no docente.
- El 18.5% en su práctica se asemeja al estilo formativo docente.
- Respecto al uso de tecnologías, el 51.8% de los docentes las utilizan de manera cotidiana, sin embargo, el 37% las utiliza únicamente como apoyo para la transmisión de conocimientos en el proceso transmisivo de su práctica.
- Un 22.2% de los docentes utiliza algún tipo de modelos (mapas, esquemas, simulaciones) como herramienta para facilitar la comprensión de los temas por parte de sus estudiantes.
- Llama la atención que uno de los docentes de Educación física además del espacio deportivo y los materiales propios de su disciplina, utiliza salones para proyectar a los estudiantes videos que analiza para demostrar la técnica y la táctica deportiva, incluso presenta grabaciones de los propios estudiantes para mostrar los detalles de su ejecución práctica.
- Al revisar los cuadernos de los estudiantes en el caso de los docentes que tenían una planeación más detallada (14.8%), se encontró una gran correspondencia entre la planeación y el contenido en los cuadernos.
- En el caso del 85.2% restante, al revisar los cuadernos y contrastarlos con la planeación se encontró que el 52% (12 profesores) no correspondían ni siquiera con los temas propuestos en la planeación, encontrando desfaseamientos mayores a los 15 días. El restante 48% si tenía correspondencia con los temas, aunque como no se había especificado la situación didáctica ni las estrategias a utilizar, no se pudo corroborar este aspecto de la ejecución con respecto a la planeación.
- Al cotejar las planeaciones con las actividades realizadas, se encontró en lo general que se planearon más actividades que las que se realizaron en el aula, encontrando regularmente la realización de las primeras actividades planteadas en la secuencia didáctica.
- Sí se lleva a cabo la actividad propuesta en la planeación correspondiente al anclaje, sin embargo, en las observaciones de clase se encontró que este proceso dura más de lo que el docente tiene considerado en su diseño de clase y que esta etapa de la secuencia provoca aburrimiento en gran parte de los estudiantes (hasta un 70% de acuerdo con las observaciones)
- En las asignaturas de Matemáticas y Ciencias, se encontró que en las actividades de resolución de problemas, se califica el resultado sin revisar el proceso. Las evidencias en los cuadernos de los estudiantes demuestran que el enfoque está dirigido hacia la reproducción de saberes.
- Al privilegiar la reproducción del conocimiento, las prácticas educativas están orientadas a que el alumno aprenda lo que el docente enseña sin llevar a cabo

procesos de reflexión, indagación, identificación, análisis ni reflexión sobre el saber y su relación con la realidad.

- En concordancia con lo anterior, las tareas asignadas corresponden a la ejercitación o memorización de los saberes vistos en clase: preguntas y respuestas, definiciones, localización, replicar procedimientos, sin buscar la consolidación y la transferencia de los aprendizajes en su realidad.
- En la realización de trabajos de investigación en el aula, se encontró que los estudiantes se limitan a copiar los conceptos o datos que el docente solicitó, dado que la actividad se expresa como “investiga los siguientes conceptos” o “investiga que paso cuando...”, sin acompañar esta instrucción con otras actividades o preguntas que conduzcan al análisis, reflexión, inferencia, explicación u otro proceso que conduzca al desarrollo de un pensamiento crítico o construcción de aprendizajes.
- En el trabajo en equipo asignado a los estudiantes, solo unos cuantos del equipo son los que realizan la actividad mientras los otros integrantes se limitan a conversar entre ellos, o bien realizar actividades irrelevantes que no conducen al aprendizaje, cuando se realiza la presentación del trabajo, se reparte el producto equitativamente entre los integrantes quienes lo presentan sin realmente haber participado en la producción del mismo, solo se “aprenden su parte”.

A2.2.3 Evaluación y reflexión sobre las actividades de aprendizaje.

Esta dimensión revisa la forma en que el docente evalúa los aprendizajes de sus estudiantes, pero también la forma en que utiliza la evaluación para la retroalimentación de sus alumnos y la retroalimentación propia. En este sentido la evaluación no es solo una calificación para la boleta, sino debe ser considerada como una herramienta para la mejora de la práctica docente, al detectar necesidades que conduzcan a realizar ajustes y modificaciones a las actividades pedagógicas.

En esta dimensión, se revisaron los diferentes rubros que cada docente utilizó para asignar calificaciones a sus estudiantes, desde los ejercicios de clase, tareas, proyectos, exámenes, etc., asimismo se revisaron las listas de calificaciones y los reportes de calificaciones finales de grupo lo que a su vez permitió verificar el nivel de logro alcanzado por el grupo.

Respecto a este último aspecto, se consideró necesario comparar los instrumentos de evaluación y su correspondencia, en primer lugar, con los aprendizajes esperados y en segundo lugar con las estrategias utilizadas en clase; de tal forma que la evaluación de los estudiantes fuera objetiva y justa.

Los resultados de esta dimensión fueron los siguientes:

- El 51.8% de los docentes aplica exámenes bimestrales con la modalidad de respuesta abierta y con preguntas de tipo conceptual o procedimental en el caso de asignaturas como informática, matemáticas, ciencias, geografía y talleres.
- El 29.6% de los docentes aplicó exámenes con distintos tipos de reactivos (opción múltiple, correlación, análisis de casos, organización de la información, etc.), sin embargo, este tipo de ejercicios no se realizaron dentro del salón de

clases, fueron aplicados como tareas o en el salón de cómputo, las evidencias de estos exámenes no están presentes en los cuadernos de los estudiantes.

- El 18.5% de los docentes aplicó exámenes con distintos tipos de reactivos con ejercicios similares (en su forma) a lo visto en clases.
- La diferencia en el porcentaje de aprobación y promedio de grupo por materia resultó muy grande (por ejemplo Español vs Historia), pero se encontró una gran correspondencia entre estos valores para un mismo profesor, incluso aunque impartiera asignaturas diferentes en grados distintos (profesor X que impartía Geografía en 1° y FOCE en 2° y 3°).
- El 100% de los docentes incluyó como parte de su evaluación formativa la participación o trabajo en clase y la elaboración de tareas o algún trabajo adicional en el bimestre (exposición de un tema en clase, resúmenes de libros, reportes de investigación, entre otros)
- Además de lo anterior, el 18.5% de los docentes incluyó otros elementos como parte de su evaluación formativa: trabajo en equipo, proyectos, elaboración de trípticos, revistas, videos, estudios de caso, campañas, etc.
- El 14.8% de los docentes retroalimenta a sus estudiantes en aspectos que deben mejorar a partir de sus resultados de evaluación.
- El restante 85% hace revisión de examen, pero no ofrece mayor retroalimentación a sus estudiantes.
- Aunque la evaluación está planteada en función del desarrollo de competencias a partir de los aprendizajes esperados, existe una discrepancia entre lo que se dice que se va a evaluar y lo que en realidad se evalúa, por ejemplo, si el aprendizaje esperado es que el estudiante desarrolle competencias relacionadas con la descripción y explicación de eventos históricos y sus consecuencias para las formas de vida contemporáneas, la evaluación estará compuesta por la forma en que participa en la clase, como se integró al trabajo en equipo, si sus apuntes están completos, etc. Aspectos que no tienen relación con la competencia evaluada.
- Se conceptualiza la evaluación en función del resultado final por lo que esta se realiza a partir de los productos entregados por el estudiante sin considerar otros elementos y aspectos del proceso de aprendizaje: cuadernos, maquetas, problemarios, trabajo colaborativo, exposiciones, etc.
- La evaluación sumativa se realiza a través de un examen en el que comúnmente se llega al nivel de conocimiento y comprensión, en algunos casos se llega a la aplicación (Español, Geografía, Matemáticas y Ciencias), pero en ninguno de los instrumentos revisados se encontró una evaluación que abarque los niveles de análisis y síntesis¹⁵.
- A pesar de la visión constructivista de la institución, los docentes utilizan como herramientas de evaluación listas y registros de participación, entrega de productos y en algunos casos(18.5%) la utilización de rúbricas para evaluar estos productos, sin acompañar esta evaluación con una valoración cualitativa

¹⁵ Benjamin Bloom, 1980. *Taxonomy of learning*, New York: Mc Graw Hill.

que permita una retroalimentación hacia el estudiante y su inmersión en procesos de mejora, por el contrario, la retroalimentación se queda a nivel cuantitativo aún en el caso de las rúbricas que quedan expresadas en función de números (completo, la mitad, no entregó), sin incluir elementos que conduzcan a que el estudiante elabore, cree, proponga a partir de sus saberes, relacione, etc.

- Estos modos de evaluación no permiten que el estudiante identifique sus errores ni qué prácticas o actitudes debe cambiar, todo queda en función de un número y la interpretación subjetiva que tanto el docente como el estudiante hagan de esa nota.

Al comparar los resultados finales de evaluación, se encontró que los docentes que en su ejecución tienen un estilo formativo, realizan procesos de evaluación en los que se considera el trabajo realizado en el bimestre en correspondencia con las competencias evaluadas y los aprendizajes esperados y sus estudiantes obtienen mejores resultados (promedio general 8.7). También son mejor evaluados por sus estudiantes y superiores (8.5 de puntaje general en promedio), asimismo, son más conscientes de aspectos que deben mejorar en su práctica.

Por otra parte, los docentes que se corresponden más con un estilo tradicional logran resultados en promedio 22% más bajos, y su valoración por parte de estudiantes y superiores está en un promedio de 6.7 de puntaje general.

Los docentes con un estilo de ejecución no docente, tienen un promedio general en sus grupos de 6.3 con un alto índice de reprobación y son los puntajes más bajos en la evaluación realizada por los estudiantes y sus superiores (3.7 puntos en promedio).

EL modelo de evaluación que predomina en la escuela está dirigido a otorgar un número que no permite al alumno identificar que debe hacer para mejorar, simplemente expresa en una escala del 1 al 10 cuanto sabe reproducir el contenido visto.

Por otra parte, la evaluación es simplemente un proceso de acreditación en el que se mide si un alumno sabe lo suficiente para “pasar la materia”.

A2.3 Ámbito Institucional.

En este ámbito, se valora la participación del docente en otras actividades a nivel institucional, partiendo de la comunicación que establece con sus autoridades escolares, hasta la forma en que participa en las diversas actividades institucionales: ceremonias, salidas, eventos y festividades escolares.

Por otra parte, este ámbito también valora si se alinea su trabajo docente al proyecto institucional y la forma en que este trabajo es visto por la comunidad.

Los instrumentos considerados para valorar este ámbito: entrevista, cuestionarios de coordinación, dirección, autoevaluación y cuestionario a alumnos. Además, se revisaron las evidencias en planeación y cuadernos, lo que permitió verificar el alcance de los proyectos realizados en el aula a nivel institucional.

Los resultados de las dimensiones correspondientes a esta dimensión se presentan a continuación.

A2.3.1 Participación en el ambiente institucional.

- El 63% de los docentes trabaja por horas dentro de la institución, se asumen como parte de ella, sin embargo, al estar comprometidos también con otras instituciones, no se involucran con las actividades institucionales, a no ser que

estas actividades “caigan” en su horario de trabajo o les correspondan por la naturaleza de su asignatura, por ejemplo, ceremonias en las que se involucra a las materias de FOCE e Historia.

- La comunicación entre maestros e institución se da a través de comunicados y en palabras de los docentes *“avisos verbales de la coordinación en cafetería o sala de maestros”*, o *“cuando nos ven en el pasillo”*, lo cual resulta en una baja participación de los docentes en la vida escolar de la institución.
- Por su parte, los docentes entregan a coordinación o dirección sus informes de calificaciones, reportes disciplinarios y cualquier otro informe que se les solicite preferentemente por escrito y cuando se les requiere de manera urgente y no se encuentran en el colegio, por medio de correo electrónico.
- Se destaca el caso de los docentes de academias deportivas, en cuyo caso, no elaboran ningún tipo de informe, el coordinador deportivo es el encargado de elaborar cualquier comunicado con base en reuniones con su equipo de trabajo. Dichas reuniones no son periódicas, se realizan de acuerdo con las necesidades institucionales, una vez al mes.
- Por su parte, los docentes de tiempo completo (37%), participan de manera activa y constante en las diversas actividades escolares, se asumen comprometidos con la institución y ostentan cargos dentro de la organización de las actividades escolares. Algunos de ellos, pertenecen al consejo escolar o a las brigadas de emergencia del colegio.
- El 80% de los docentes expresaron que se requiere homogeneizar la terminología, formatos, políticas y formas de trabajo de tal manera que todos comprendan la filosofía de desempeño.

A2.3.2 Trabajo colaborativo para el logro de los objetivos institucionales

- Entre los docentes, se encontraron relaciones cordiales y de buena comunicación, sin embargo, esta armonía no se refleja en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios ni proyectos institucionales.
- El colegio participa en los concursos organizados por la SEP: Himno Nacional, Símbolos Patrios, Calaveritas, cuento, etc. Designando en cada caso una asignatura responsable, por ejemplo, para los concursos de Himno Nacional y Canción Popular Mexicana, la materia de música, para Feria de Ciencias, la asignatura de ciencias, dejando al profesor de asignatura como único responsable de toda la organización, sin que la coordinación o dirección técnica lleven a cabo actividades de acompañamiento o supervisión del trabajo realizado.
- Los docentes que no se ven involucrados en estos eventos no desarrollan proyectos que tengan un alcance institucional o que estén directamente orientados a cumplir con la misión y la visión institucional o con el proyecto educativo del colegio.
- Existe en el colegio una actividad anual denominada la Semana Rotterdam en la que se organizan eventos académicos, culturales y deportivos; todas las coordinaciones están obligadas a realizar una actividad y presentarla a la

comunidad, por lo que durante el tercer bimestre del ciclo escolar los docentes dentro de su planeación incluyen la preparación de esta actividad.

- El 44.4% de los docentes, para la semana Rotterdam, recicla alguna actividad realizada durante el ciclo escolar para presentarla, por ejemplo, la asignatura de ciencias presenta los proyectos de Feria de Ciencias, la asignatura de matemáticas, presenta una muestra de modelos realizados en el segundo bimestre, en el caso de las academias deportivas, la actividad consiste en torneos deportivos, la coordinación de artes presenta una muestra artística con los productos realizados por los estudiantes a lo largo del ciclo escolar.

A2.4 Ámbito Entorno.

Este ámbito se refiere a la forma en que la institución a través de sus docentes ha establecido vínculos de cooperación con instituciones externas en concordancia con su proyecto educativo.

En este ámbito, se pueden considerar los proyectos de certificación con instancias gubernamentales como por ejemplo la certificación ambiental de escuelas ofrecida por la SEMARNAT a través del programa Escuela Verde, o incorporar a la institución al Programa Integral de Escuelas Saludables promovido por la Secretaría de Salud.

También se consideran en este rubro los vínculos que la institución pueda establecer con instituciones privadas o con la comunidad circundante a la institución a través de campañas, programas de participación social, proyectos de reforestación, reciclaje, entre otros.

A2.4.1 Relaciones interinstitucionales.

En esta dimensión se encontró que la participación docente se limita al ámbito escolar, las campañas que se realizan dentro del colegio como por ejemplo la colecta de PET, no tiene una proyección hacia el exterior de la escuela, la excepción son las academias deportivas que participan en Torneos interescolares, sin embargo, aun en este caso no se establecen vínculos de colaboración con las instituciones participantes, por el contrario, se promueve un espíritu de competencia y de rivalidad.

Anexo 3. Ejemplo de Informe Personal de Habilidades del Aprendizaje.

Anexo 3. Ejemplo de Informe personal de habilidades.

Informe personal del Diagnóstico de Habilidades que condicionan el
aprendizaje

Nombre: Profesor 19



Anexo 3. Informe Personal de Habilidades del Aprendizaje.

Introducción	3
Resultado del diagnóstico de habilidades	3
Media de las pruebas realizadas	3
Habilidades Generales	4
Habilidades Específicas	5
Resultados por grupos de habilidades	6
Procesamiento	6
Aprendizaje	6
Visión	6
Lectura	6
Matemáticas	6
Resultados comparados con la media del país (*)	6
Habilidades de Procesamiento: ¿qué son?	7
Resultado en este grupo de habilidades	7
Habilidades de Aprendizaje: ¿qué son?	8
Resultado en este grupo de habilidades	8
Indicadores de Visión: ¿qué son?	9
Resultado en este grupo de habilidades	9
Habilidades de Lectura: ¿qué son?	10
Resultado en este grupo de habilidades	10
Habilidades Aritmético-Matemáticas: ¿qué son?	11
Resultado en este grupo de habilidades	11

Alumno: Profesor 19

Introducción

La calidad del aprendizaje marca no sólo la vida académica de un ser humano sino también su identidad y su destino. El objetivo de este diagnóstico es detectar el estado actual de las herramientas intelectuales con las que procesamos la información para convertirla en conocimiento y, posteriormente, en sabiduría. No pretende medir la inteligencia, pues ésta es un universo imposible de cuantificar por su riqueza en constante expansión y por su ilimitada versatilidad. El problema en el aprendizaje no es cuestión de escasez de inteligencia, sino del nivel de habilidades actuales. Todas se pueden enriquecer a través de ejercitación.

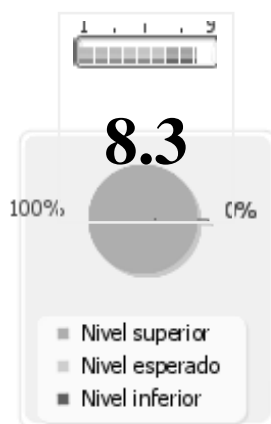
Nacemos con una inteligencia, pero no nacimos sabiendo utilizarla y desarrollarla: éste es el escenario de las habilidades intelectuales. El aprendizaje es el resultado complejo de factores cognitivos (habilidades intelectuales, metodologías de estudio), factores socioemocionales (autodisciplina, equilibrio emocional y social) y factores fisioneológicos (alimentación, salud, madurez neurológica); si atendemos adecuadamente este triángulo de aprendizaje, sólo entonces obtendremos el resultado esperado. En este diagnóstico encontrarás gráficas, explicaciones y sugerencias para incrementar eficazmente su desarrollo y será de gran utilidad para alumnos, padres, profesores y directores académicos, en el objetivo de mejorar el aprendizaje y la calidad de vida.

Resultado del diagnóstico de habilidades

IMPORTANTE: Todas las valoraciones se realizan entre **1** (*menor resultado*) y **9** (*mayor resultado*).

Media de las pruebas realizadas

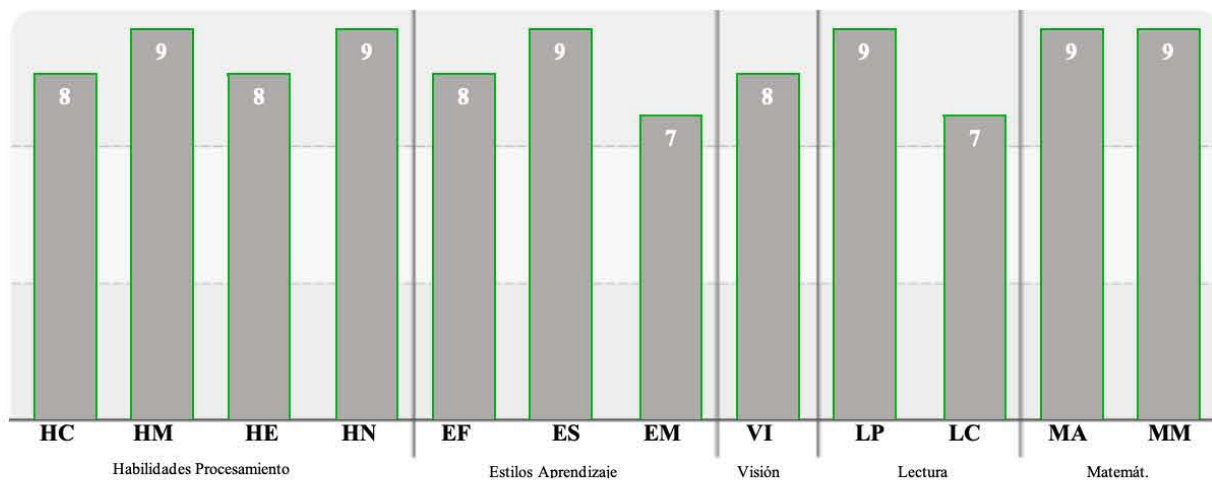
Esta es la media de todas las pruebas realizadas.



El perfil logrado es mixto: algunas son altas y otras a nivel esperado o bajo. No todas las habilidades tienen igual repercusión en el aprendizaje. Se tendrán que cuidar especialmente las que condicionan el lenguaje (CUM, CRM, CSM) pues todos los contenidos académicos se transmiten a través de él. En segundo lugar, conviene verificar si la captación es baja, pues también afectará notablemente el rendimiento general y la autoestima.

Habilidades Generales

La gráfica muestra los resultados para el alumno en las distintas habilidades *generales* valoradas. Éstas se agrupan a su vez en 5 grupos. Más información sobre cada grupo más abajo.



Habilidades Procesamiento

HC	Captación de la Información (es una Habilidad de Procesamiento)
HM	Memoria de la Información (es una Habilidad de Procesamiento)
HE	Evaluación de la Información (es una Habilidad de Procesamiento)
HN	Solución de problemas (es una Habilidad de Procesamiento)

Estilos Aprendizaje

EF	Estilo de aprendizaje Figurativo (es un Estilo de Aprendizaje)
ES	Estilo de aprendizaje Simbólico (es un Estilo de Aprendizaje)
EM	Estilo de aprendizaje Semántico (es un Estilo de Aprendizaje)

Visión

VI	Indicador de Visión
-----------	---------------------

Lectura

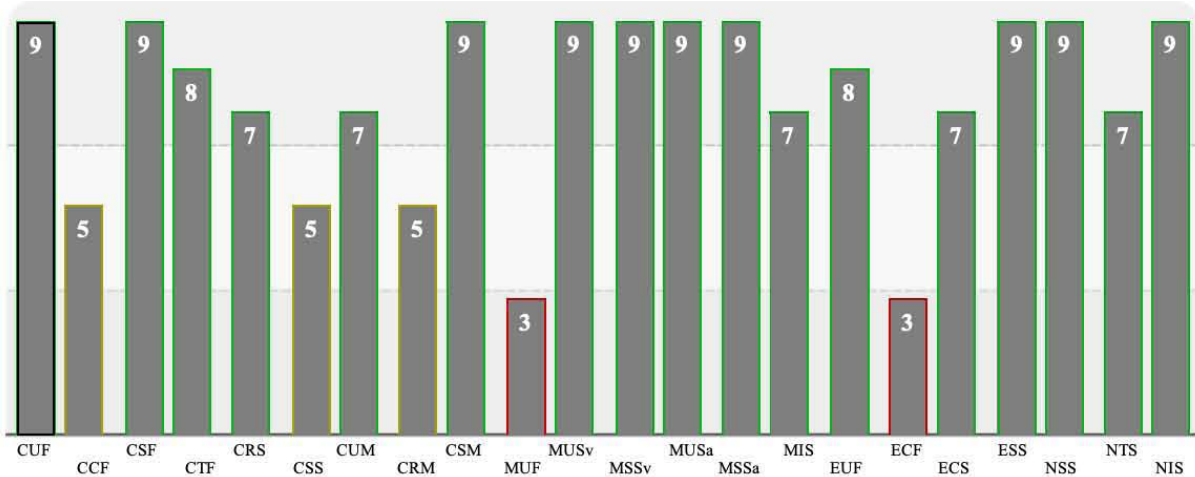
LP	Preparación a la Lectura (o Lectura Mecánica)
LC	Lectura Comprensiva

Matemáticas

MA	Habilidades Aritméticas (básicas)
MM	Habilidades Matemáticas (avanzadas)

Habilidades Específicas

La gráfica muestra los resultados para el alumno en las distintas habilidades específicas medidas directamente en las pruebas realizadas. Más información dentro de cada grupo de habilidades.



Captación

CUF	Captación Visual
CCF	Clasificación y orden mental
CSF	Orientación espacial
CTF	Perspectiva espacial
CRS	Manejo de hipótesis o teorías
CSS	Captación de los hechos numéricos
CUM	Vocabulario
CRM	Primer nivel de lectura comprensiva
CSM	Seguimiento de instrucciones e información extensa

Memoria

MUF	Memoria periférica incidental
MUSv	Memoria y atención visual
MSSv	Memoria de secuencias lógicas captadas visualmente
MUSa	Memoria de secuencias auditivas
MSSa	Memoria de secuencias lógicas auditivas
MIS	Memoria lógica

Evaluación

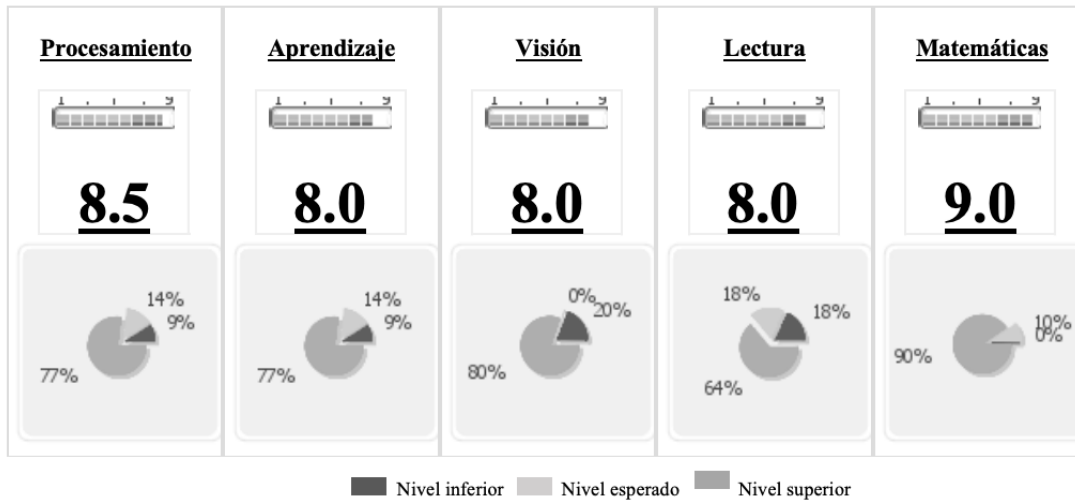
EUF	Discriminación visual
ECF	Análisis visual
ECS	Criterios simbólicos
ESS	Evaluación aritmética

Solución de Problemas

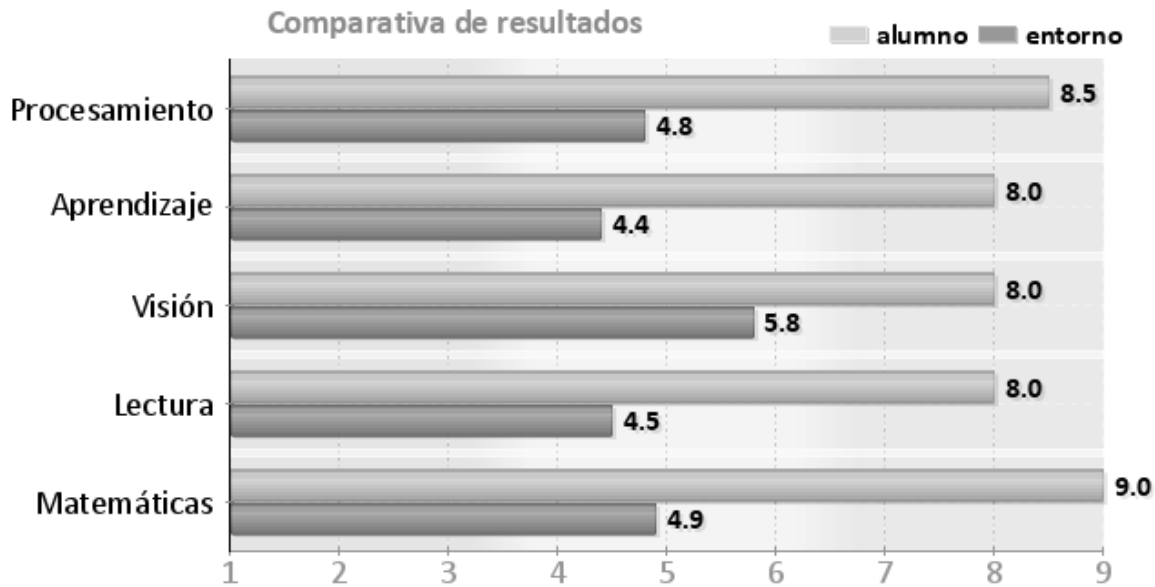
NSS	Solución de problemas aritméticos
NTS	Lectura rápida y precisa
NIS	Lógica general

Resultados por grupos de habilidades

Las principales habilidades que condicionan el aprendizaje se dividen en 5 grupos:



Resultados comparados con la media del país (*)



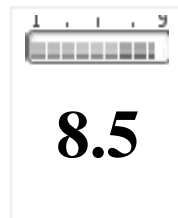
(*) Los resultados del entorno se corresponden con la media de resultados de la plataforma de los alumnos del mismo curso y país (MX) que el alumno.

Habilidades de Procesamiento: ¿qué son?

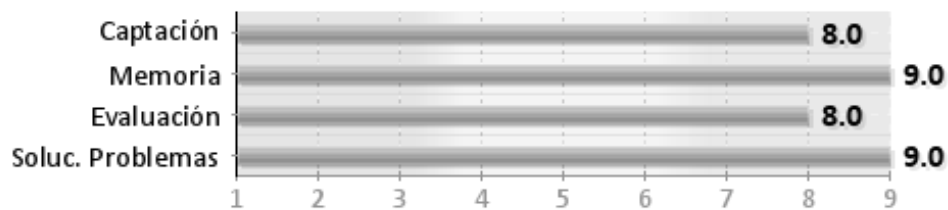
Ante la información disponible la mente realiza diferentes operaciones para convertir los datos en conocimiento; estas funciones se desarrollan en un flujo lógico, donde la primera operación mental es la **CAPTACIÓN** de la información: toda información que llega a la mente es captada por alguno de los sentidos. El segundo proceso que realiza la mente con los datos captados es la **MEMORIZACIÓN** de estos; la memoria es un enorme banco de datos que son almacenados para su utilización posterior. La tercera operación es la **EVALUACIÓN**: ante un problema o reto de la realidad, la mente busca en la memoria la mejor respuesta para solucionar el desafío; la evaluación se puede entender también como juicio crítico, análisis de problemas o toma de decisiones. Después de estas tres operaciones, una persona puede convertir la información en una solución de problemas; a este proceso lo llamamos **PRODUCCION CONVERGENTE**, dado que la respuesta es única o mejor que otras. Todavía existe otra operación que es la creatividad o **Producción Divergente**, pero no es evaluada en este momento pues requiere de un instrumento muy diferente a este diagnóstico.

Resultado en este grupo de habilidades

Nota media del grupo (de 1 a 9):



Nota en las habilidades de este grupo (de 1 a 9):



El diagnóstico muestra que los cuatro procesos intelectuales más importantes en el aprendizaje tienen un nivel alto. Su mente capta la información en forma completa, íntegra, sin distorsiones; memoriza con precisión los datos captados; tiene buen juicio crítico y analiza la realidad con habilidad; además su capacidad para solucionar problemas es alta. Este perfil es sumamente promisorio, aunque no podemos descuidar la participación de las actitudes (trabajo, esfuerzo, constancia), pues la inteligencia no es una isla.

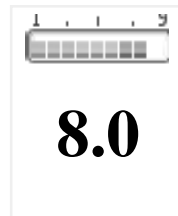
Es indispensable formar una disciplina sólida, pues con frecuencia estos perfiles no llegan a su nivel de ejecución por actitudes deficientes ante el trabajo o por falta de persistencia.

Habilidades de Aprendizaje: ¿qué son?

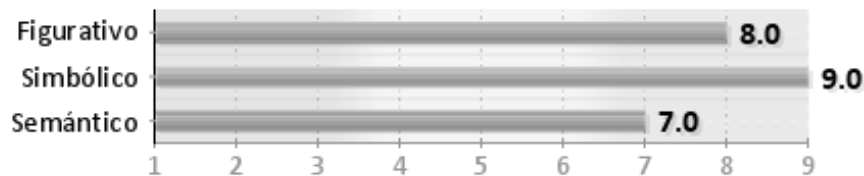
Este grupo de gráficas se refiere al manejo de la información que realiza la mente; todos los datos tienen alguna de estas presentaciones. El contenido FIGURATIVO es la información directa, sin interpretaciones; las asignaturas que, sobre todo, tienen este contenido son: la plástica, la tecnología, los deportes o la educación física. El contenido SIMBÓLICO se refiere a la relación de un dato captado directamente con otra que es la determinante. Las asignaturas que son esencialmente de este contenido son: matemáticas, física, química, música; en la vida diaria, la interpretación de las señales de tráfico depende del conocimiento de los símbolos. El contenido SEMÁNTICO implica el manejo del significado de una palabra o mensaje, incluye diferentes niveles de interpretación y por esa razón diferentes personas pueden llegar a diferentes conclusiones sobre un mismo mensaje. Las asignaturas que sobre todo dependen de este contenido son: lectura comprensiva, historia, filosofía y todas las áreas humanísticas. Estas gráficas son útiles también para la orientación profesional

Resultado en este grupo de habilidades

Nota media del grupo (de 1 a 9):



Nota en las habilidades de este grupo (de 1 a 9):



El diagnóstico indica que el manejo de los contenidos de la información figurativa, simbólica y semántica tiene un nivel alto. Este perfil es muy positivo pues es una base sólida para el aprendizaje de todas las asignaturas, independientemente de su contenido. Es necesario considerar que, además de estos recursos intelectuales debe tener una buena actitud de trabajo y esfuerzo a fin de que los resultados sean coherentes con esta capacidad.

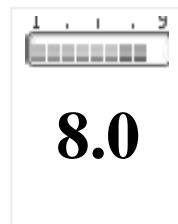
Este grupo de habilidades intelectuales pronostica la facilidad para abordar una determinada actividad profesional. Es factible que sus opciones sean amplias pues tiene capacidades altas y variadas. Será conveniente una orientación profesional hacia el final de la secundaria para canalizar adecuadamente sus abundantes recursos.

Indicadores de Visión: ¿qué son?

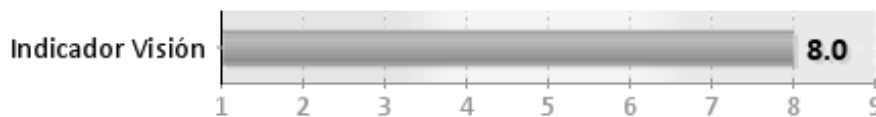
En este diagnóstico se evalúa la visión por el gran impacto que tiene en el aprendizaje. Hay una diferencia entre "vista" y "visión". La vista es la respuesta física del ojo ante la luz y normalmente nacemos con ella. La visión es la forma en que el cerebro procesa la información captada por la vista; según esta diferencia, el ser humano necesita aprender a convertir en aprendizaje la información captada por la vista. Las habilidades visuales más importantes son: el movimiento ocular sobre un material de lectura o escritura (el nombre técnico es movimiento sacádico): este recurso propicia una lectura fluida, sin saltar letras o renglones; la binocularidad: el trabajo en equipo de los dos ojos que hacen una fusión sobre las palabras en el papel. La flexibilidad acomodaticia: el cambio de foco cerca-lejos. Normalmente, la posición corporal es un indicador confiable de las habilidades visuales: la lectura arrítmica, lenta o imprecisa refleja problemas de movimientos oculares; la cabeza inclinada al leer manifiesta problema en la binocularidad y la excesiva cercanía de la cabeza sobre el papel acusa una deficiente flexibilidad acomodaticia. Estas habilidades no necesariamente tienen relación con problemas de salud ocular como la miopía o el astigmatismo; pero si éstos son padecidos por el alumno muy seguramente repercutirán negativamente en las habilidades visuales. Por último, es necesario considerar que un 80% de la información que procesa el cerebro humano entra por la visión; de ahí la gran importancia de cuidar su eficaz funcionamiento.

Resultado en este grupo de habilidades

Nota media del grupo (de 1 a 9):



Nota en las habilidades de este grupo (de 1 a 9):



El diagnóstico manifiesta que tiene las habilidades visuales necesarias para el aprendizaje a un nivel alto. Es de esperar que no experimente cansancio, distracción o dificultad para el ingreso visual de información: atención, lectura, detalles escritos.

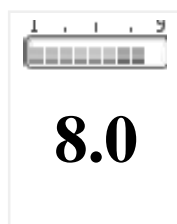
Conviene, sin embargo, cuidar la higiene visual: luz suficiente, posición corporal adecuada, tiempo de trabajo visual razonable. Igualmente se sugiere realizar ejercicios visuales para incrementar las habilidades visuales.

Habilidades de Lectura: ¿qué son?

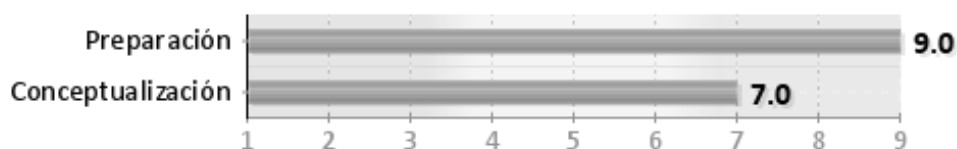
La lectura es la herramienta que, por sí sola, garantiza el aprendizaje de por vida. La mayoría de los problemas académicos tienen una relación directa con dificultades en la lectura o el lenguaje, dado que todas se transmiten por este medio. Existen dos grupos de habilidades de lectura: 1) Preparación a la lectura o lectura mecánica: cuando estas habilidades funcionan eficazmente, la persona lee con fluidez, puntuación, cadencia y sin excesivo cansancio físico. 2) Conceptualización o lectura comprensiva: en este caso, la persona capta el significado de la lectura, sobre todo cuando ésta contiene conceptos o vocabulario abstracto. Si la lectura es sólo descriptiva o concreta, muchas veces pasa desapercibida la deficiencia en estas habilidades.

Resultado en este grupo de habilidades

Nota media del grupo (de 1 a 9):



Nota en las habilidades de este grupo (de 1 a 9):



Las habilidades intelectuales que condicionan la lectura se concentran en dos grupos: la preparación a la lectura o lectura mecánica y la comprensión lectora. El diagnóstico indica que tiene un nivel alto en ambos grupos. Dado que la lectura es la herramienta de aprendizaje autónomo a largo plazo (life long learning) más importante, es necesario contar con estas habilidades para fundamentar el desarrollo intelectual y académico posterior.

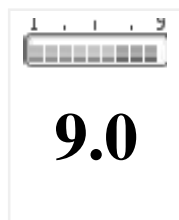
Por la importancia de la lectura, es conveniente desarrollar aún más estas habilidades a fin de preparar el aprendizaje posterior donde los retos serán también más complejos.

Habilidades Aritmético-Matemáticas: ¿qué son?

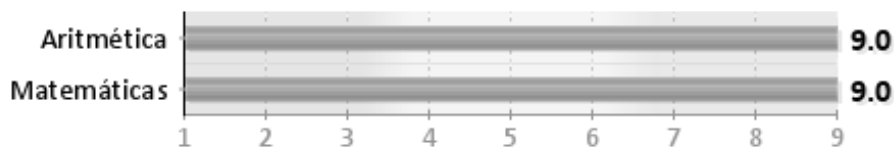
En el diagnóstico hay una diferencia entre las habilidades que condicionan el aprendizaje de la aritmética y de la matemática. La aritmética incluye el adecuado manejo de las cuatro operaciones fundamentales, que se ejercitan sobre todo en la primaria; el universo mayor es el comprendido por las matemáticas que incluye una simbología más extensa y diferente a la aritmética. Es conveniente recordar que en este diagnóstico se detectan las habilidades que condicionan el razonamiento matemático, pero no el resultado concreto que logre la persona evaluada, pues en ocasiones, la falta de habilidad es suplida con mayor inversión de tiempo o de esfuerzo.

Resultado en este grupo de habilidades

Nota media del grupo (de 1 a 9):



Nota en las habilidades de este grupo (de 1 a 9):



En esta sección el diagnóstico divide las habilidades aritméticas de las matemáticas. El primer grupo se refiere a las habilidades que condicionan el adecuado manejo de las cuatro operaciones fundamentales (suma, resta, multiplicación y división). En las habilidades matemáticas intervienen otros símbolos (letras, por ejemplo) y se requieren habilidades espaciales (geometría) más sofisticadas. El perfil logrado indica que tiene un nivel alto en ambos grupos, por lo que, es de esperar que los retos aritméticos y matemáticos sean resueltos de manera satisfactoria.

Es conveniente, de todos modos, incrementar estas habilidades para enfrentar con éxito los desafíos que se presentarán en el futuro.