

UNIVERSIDAD
PANAMERICANA
Campus Bonaterra

Escuela de Pedagogía

**EL PENSAMIENTO DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN
PREESCOLAR RESPECTO A LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO
DOCENTE**

**TESIS QUE PRESENTA
SANDRA GABRIELA DE LARA DE RUEDA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

**CON RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE
LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SEGÚN ACUERDO
NÚMERO 964016 DE FECHA 01 DE MARZO DE 1996**

**DIRECTOR DE TESIS
MTRO. ENRIQUE DE LEÓN DÁVALOS**

AGUASCALIENTES, AGS.

FEBRERO 2017

Biblioteca UP Bonaterra

DEDICATORIA

*Con dedicación enteramente especial para mis **padres**, por el inmenso esfuerzo y oportunidad que me dieron para emprender y llegar hasta este nivel educativo, brindándome siempre su apoyo incondicional al estar presentes en toda circunstancia. Por sus auténticos consejos, amor puro y por el simple hecho de ser el mejor regalo que Dios tuvo conmigo.*

*A mis **hermanos**, por su cariño, apoyo y respaldo tan cálido y fiel que siempre han tenido conmigo, estando presentes en todo momento. Por ser los mejores acompañantes en este viaje tan lleno de sueños bellamente compartidos con ellos.*

*A mi **novio**, por siempre mantenerse con fortaleza y fidelidad a mi lado, impulsando con cada palabra y amor sincero los sueños que desde siempre he tenido; por acompañarme y ser testigo en las diversas experiencias vividas y por contribuir en el logro de cada meta propuesta.*

AGRADECIMIENTOS

*Agradecida con **Dios**, por permitirme vivir este tipo de experiencias, acompañándome e iluminando siempre mis pasos e ideas y otorgándome gran sabiduría, fortaleza y autenticidad para saber responder de la mejor manera en cualquier situación vivenciada.*

*A mis **maestros y escuela**, por cada experiencia, conocimiento, observación, felicitación o consejos compartidos, logrando fortalecer y guiar tanto mi formación académica como personal.*

*A mi **asesor**, por la infinita cantidad de conocimientos compartidos y cimentados, por permitirme aprender de él, por creer en mis capacidades e impulsarme a ser mejor día con día en aspectos relacionados con mi profesión y persona.*

ÍNDICE ABREVIADO

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS.....	xiv
RESUMEN.....	xvi
ABSTRACT.....	xvii
INTRODUCCIÓN.....	xviii

PARTES DE LA TESIS

PARTE 1 “Estudio Teórico”	29
CAPÍTULO 1 “Contexto Histórico, Social y Organizacional”	31
CAPÍTULO 2 “Análisis del Estado del Arte”	65
PARTE 2 “Estudio Empírico”	115
CAPÍTULO 3 “Metodología de la Investigación”	117
CAPÍTULO 4 “Análisis de los Resultados”	163
PARTE 3 “Diseño de una Intervención”	197
CAPÍTULO 5 “Propuesta de Intervención”	199
PARTE 4 “Conclusiones, Limitaciones y Sugerencias”	249
REFERENCIAS.....	261
ANEXOS.....	271

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS.....	xiv
RESUMEN.....	xvi
ABSTRACT.....	xvii
INTRODUCCIÓN.....	xviii

PARTE 1 “ESTUDIO TEÓRICO”

CAPÍTULO 1

“CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y ORGANIZACIONAL”

1.1 Educación Básica en México.....	33
1.1.1 La Educación Preescolar en México.....	34
1.2 La Evaluación Docente a Nivel Internacional.....	40
1.3 La Evolución del Tema de la Evaluación en México	46
1.4 Reforma Educativa.....	50
1.5 Instituciones de México Relacionadas con la Evaluación de la Docencia.....	55
1.6 Manifestaciones ante el tema de la Evaluación Docente en México	57
1.7 El impacto de la Evaluación Docente en el Estado de Aguascalientes.....	59
1.8 Contexto Institucional.....	60

CAPÍTULO 2

“ANÁLISIS DEL ESTADO DEL ARTE”

2.1 Concepto de Evaluación.....	67
---------------------------------	----

2.1.1 Evolución del Concepto de Evaluación.....	74
2.1.2 Evolución del tema de la Evaluación de la docencia en México.....	76
2.2 Tipos de Evaluación.....	77
2.3 Definición de la Evaluación del Desempeño Docente.....	81
2.4 Características de la Evaluación del Desempeño Docente (etapas, aspectos, métodos e instrumentos).....	84
2.5 Perfiles, Dimensiones, Parámetros e Indicadores de la Evaluación del Desempeño Docente.....	88
2.6 Definición de Docente.....	98
2.7 Definición de Pensamiento.....	99
2.8 Preparación del Docente de Educación Preescolar.....	103
2.9 Perfil de Egreso de los Profesores de Educación Preescolar.....	105
2.10 Competencias del Docente de Nivel Preescolar.....	111

PARTE 2 “ESTUDIO EMPÍRICO”

CAPÍTULO 3

“METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN”

3.1 Estudio Cualitativo.....	119
3.1.1 Método.....	119
3.1.1.1 Enfoque de Paradigma Cualitativo.....	120
3.1.1.2 Diseños de Investigación Cualitativa.....	127
3.1.1.3 Análisis de Paradigma Cualitativo.....	133

3.1.1.4 Diseño Fenomenológico.....	134
3.1.2 Pregunta Generadora.....	140
3.1.3 Dimensiones de Análisis.....	141
3.1.4 Técnica de Obtención de Información.....	144
3.1.5 Actores o Informantes Clave.....	155
3.1.6 Procedimiento.....	155

CAPÍTULO 4

“ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS”

4.1 Resultados.....	165
4.1.1 Análisis de los Hallazgos.....	166
4.2 Análisis de los Resultados Obtenidos.....	169

PARTE 3 “DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN”

CAPÍTULO 5

“PROPUESTA DE INTERVENCIÓN”

5.1 Nombre.....	202
5.2 Justificación.....	202
5.3 Objetivos.....	203
5.4 Estrategias.....	205
5.5 Participantes.....	207

5.6 Metodología.....	208
5.7 Diseño de la Propuesta.....	212
5.8 Recursos.....	238
5.9 Evaluación.....	239

PARTE 4 “CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS”

A) Conclusiones.....	251
B) Limitaciones.....	255
C) Sugerencias.....	256

REFERENCIAS.....	261
------------------	-----

ANEXOS.....	271
-------------	-----

ANEXO A.....	273
ANEXO B.....	283
ANEXO C.....	293
ANEXO D.....	303
ANEXO E.....	304
ANEXO F.....	306
ANEXO G.....	308
ANEXO H.....	309

LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1 Jardines de Niños pertenecientes a la zona de estudio.....	61
Tabla 2 Dimensión 1, Parámetros e Indicadores de la evaluación del desempeño docente.....	89
Tabla 3 Dimensión 2, Parámetros e Indicadores de la evaluación del desempeño docente.....	90
Tabla 4 Dimensión 3, Parámetros e Indicadores de la evaluación del desempeño docente.....	92
Tabla 5 Dimensión 4, Parámetros e Indicadores de la evaluación del desempeño docente.....	93
Tabla 6 Dimensión 5, Parámetros e Indicadores de la evaluación del desempeño docente.....	96
Tabla 7 Características del proceso de investigación cualitativa.....	121
Tabla 8 Ajustes para las características del proceso de investigación cualitativa.....	123
Tabla 9 Etapas de investigación del proceso cualitativo.....	125
Tabla 10 Tipos de preguntas de investigación.....	128
Tabla 11 Características para principales diseños cualitativos.....	130
Tabla 12 Dimensiones de análisis.....	142
Tabla 13 Tipos de preguntas para entrevistas cualitativas.....	146
Tabla 14 Preguntas para instrumento de indagación.....	148

Tabla 15 Metodología del Curso-Taller.....	208
Tabla 16 Sesión 1.....	213
Tabla 17 Sesión 2.....	217
Tabla 18 Sesión 3.....	220
Tabla 19 Sesión 4.....	223
Tabla 20 Sesión 5.....	226
Tabla 21 Sesión 6.....	229
Tabla 22 Sesión 7.....	232
Tabla 23 Sesión 8.....	235
Tabla 24 Recursos para implementación del Curso-Taller.....	238

FIGURAS

Figura 1 Mapa hermenéutico aspectos positivos.....	166
Figura 2 Mapa hermenéutico aspectos negativos.....	167
Figura 3 Mapa hermenéutico aspectos negativos.....	168

RESUMEN

Se realizó una investigación de carácter cualitativa con la finalidad de conocer a partir de la aplicación de los instrumentos de indagación elaborados, sobre el pensamiento de los profesores de preescolar respecto a la evaluación del desempeño docente impulsada por el Gobierno Federal con apoyo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a partir de la Reforma Educativa promovida durante el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, la cual es implementada actualmente en la nación. En relación a esto, se encontró que un 90% de los participantes, demostró una opinión negativa respecto a las etapas, características y propósitos de la evaluación, sin embargo, no se apreció rechazo respecto al acto de ser evaluados.

De esta manera, mediante dicha indagación se dio oportunidad para que los principales involucrados en el proceso evaluativo expresaran con libertad sus inquietudes y a partir de estos focos de atención, se diseñó una propuesta de intervención encaminada al favorecimiento de las necesidades de los sujetos participantes respecto a la evaluación ya mencionada.

Palabras clave:

- ✓ Evaluación de Profesores
- ✓ Educación Preescolar
- ✓ Desempeño del Profesor
- ✓ Investigación Cualitativa
- ✓ México

ABSTRACT

An investigation of qualitative character was performed in order to learn from the implementation of instruments developed inquiry, on the thought of preschool teachers regarding the evaluation of teaching performance by the Federal Government driven supported by the National Institute for Evaluation of Education (INEE) from the educational reform promoted during the administration of President Enrique Peña Nieto, which is currently implemented in the nation. In relation to this, 90% of the participants were found to have a negative opinion regarding the stages, characteristics and purposes of the evaluation, however, there was no appreciation of the act of being evaluated.

In this way, through this inquiry opportunity was given to the principals involved in the evaluation process to express freely their concerns and from these focal points, an intervention proposal aimed at favoring the needs of the participating subjects regarding the evaluation was designed aforementioned.

Keywords:

- ✓ Teacher Evaluation
- ✓ Early Childhood Education
- ✓ Teacher Performance
- ✓ Qualitative Research
- ✓ Mexico

INTRODUCCIÓN

Indudablemente al hablar de “educación” se hace una total y completa referencia de la existencia de múltiples elementos y factores que intervienen y participan para que este proceso pueda generarse como tal y de igual forma sea considerado como lo que la palabra educación realmente contempla y significa.

Cada factor y elemento desde su propia esencia y con sus características particulares, aportan gran cantidad de componentes que desde luego hacen posible este proceso de transformación humana.

Una vez que se ha dado la oportunidad para investigar acerca del tema de la educación, se ha encontrado un gran interés por adentrarse en un aspecto meramente importante, que actualmente se ha mostrado como foco de interés dentro del marco de la educación en México.

Este aspecto tiene que ver con el papel que en hoy por hoy representa la evaluación del desempeño docente y el impacto o bien, relevancia que esta representa para todos aquellos que estarán involucrados en determinado momento en dicho proceso.

De esta manera, el tema de estudio o bien, el problema de investigación que ha interesado y se estará abordando durante las siguientes páginas, es el referido a, la indagación del pensamiento de los profesores de educación preescolar respecto a la evaluación del desempeño docente.

a) **Antecedentes**

Actualmente, dentro del sector educativo resulta de gran familiaridad hablar del tema de la evaluación, el cual ha dado giros enormes con respecto a los diferentes roles que, con el paso del tiempo, se han ido jugando dentro de dicho proceso de transformación y desarrollo integral en la vida del ser humano como lo es la educación.

En relación con esto, se ha observado y con ello, realizado una comparación, en donde se puede analizar que, durante décadas anteriores, el principal centro de atención en dicho proceso de enseñanza aprendizaje era el alumno en función de su propio aprendizaje, situación que durante el presente siglo ha dado un cambio realmente notable, pues este centro de atención se ha prolongado o quizá, ha cambiado, al dirigirse mayormente hacia el papel que desempeña el docente, el cual se ha contemplado como el actor estelar responsable de la mejora de la calidad del sistema educativo mexicano.

En continuación con este preámbulo hacia el tema que tal como se ha puntualizado se ha decidido indagar, Martínez y Blanco (2010) señalan la existencia de tres interesantes periodos que detallan la historia de la evaluación educativa en México, los cuales comprenden del año de 1970 al 2010. Estos periodos se mencionan durante los siguientes párrafos añadiendo la finalidad de cada uno.

El *primero* de dichos periodos, correspondiente a los años setenta y ochenta, teniendo como interés primordial para la Secretaría de Educación Pública (SEP), la simple compilación de información para la elaboración de estadísticas, en donde a partir de estas, se emprendieron pruebas diversas para la valoración de los aprendizajes del alumnado.

El *segundo* de los periodos, que sucedió desde el año de 1990 al 2002, tuvo como finalidad, la concentración respecto a la evaluación total de los aprendizajes, específicamente dentro de la educación básica, para lo cual, se desarrollaron ciertas pruebas en búsqueda de dicha valoración, tal como Factor Aprovechamiento Escolar (1994), Estándares Nacionales (1995), pruebas internacionales del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (1997) y PISA (Programme for International Student Assessment) (2000).

Y, por último, en el *tercer* periodo, que comprende del año 2002 hasta ahora, se observa un desarrollo interesante y relevante, ya que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el cual, desde su creación, siendo el 8 de agosto de 2002, enunció como misión principal, la evaluación del conjunto del sistema educativo y no a sus componentes en versiones aisladas. De esta manera, el INEE estableció cuatro ámbitos de trabajo: a) la construcción de indicadores, b) elaboración de pruebas, c) evaluación de recursos y d) procesos de las escuelas y proyectos internacionales.

Ahora bien, de manera específica, en cuanto a la evaluación docente en México, existe el antecedente del Programa Nacional de Carrera Magisterial, siendo creado en 1992 a partir de la firma ante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en donde se estableció la necesidad de revalorar la función del magisterio a partir de un sistema de promoción tipo horizontal de carácter meramente voluntario, al cual lo integraba una prueba estandarizada cuya finalidad era la de reconocer el desempeño de los docentes respecto a su preparación en cuanto a aquellos conocimientos vitales y de gran relevancia para ejercer su labor de forma positiva hacia la mejora de la educación en su país.

Ahora bien, respecto a la situación de la evaluación docente durante la presente década, en los años 2008-2010, se firma entre el gobierno de la nación y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) el Acuerdo

de Cooperación México-OCDE, el cual se pacta con la finalidad de trabajar en víspera de la mejora de la calidad que las escuelas mexicanas necesitan y tienen derecho a recibir.

En cuanto a lo que respecta a la evaluación docente durante la presente década, durante los años 2008-2010 se firmó entre el gobierno de la nación y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) el Acuerdo de Cooperación México-OCDE con la intención de mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.

Por parte del gobierno mexicano se realizaron tres interesantes acciones durante el año 2011. La primera, consistió en la elaboración de ajustes al programa de Carrera Magisterial, los cuales quedaron expresados en los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial en agosto de 2011.

La segunda acción como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación, la SEP (Secretaría de Educación Pública) y SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), se comprometieron con dos programas más: el de Estímulos a la Calidad Docente y el de la Evaluación Universal, que finalmente se puntualizaron en 2011.

Por último, en la tercera acción se firmaron los Lineamientos del Programa de Estímulos en marzo de 2011, y, por otra parte, la Evaluación Universal en mayo del mismo año con sus relativos lineamientos.

De acuerdo con la información ya mencionada, se puede percibir respecto a las acciones comprometidas por parte del gobierno mexicano, cómo el tema de la evaluación docente en la entidad, enfocado casi exclusivamente en el desempeño y valoración del papel de los profesores, considerándolo como principal responsable y/o promotor de la calidad de la educación, toma fuerza a partir de 2011 con las acciones ya señaladas, pero bien, se oficializa totalmente desde el establecimiento

de la actual reforma educativa, propuesta y emprendida a partir del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, durante el tiempo de gubernatura del presidente Enrique Peña Nieto.

b) **Justificación**

A partir de la información presentada, se tiene un marco de referencia interesante sobre la temática de la evaluación docente, y con base a esto, se podrá compartir a continuación sobre el porqué de la selección de dicho tema de investigación.

El interés por el tema indagado surge a partir del acercamiento directo que se tiene con varios profesores, siendo en específico del nivel preescolar, puesto que se observa una inquietud de carácter general entre las generaciones que durante los últimos años se han ido integrando al sistema educativo, o se encuentran ya dentro de este, en donde bien, dicha inquietud tiene que ver con el impacto que para estos representa la evaluación del desempeño en su actuar profesional cotidiano, y para lo cual, las opiniones con respecto a lo que esta representa para ellos y para sus labores diarias, se manifiestan variadas entre unos y otros de acuerdo con las experiencias educativas vividas u otros factores más.

Principalmente, es por esta razón, por la cual se decide realizar una investigación que mediante los resultados obtenidos, permita comprender las opiniones y/o perspectivas de los docentes en cuanto a esta variable de la “evaluación del desempeño”, destacando además, determinadas relaciones entre su pensamiento y sus años de servicio, institución de procedencia, u otros factores más, para que a partir de ello, se generen algunas propuestas que con su aplicación, atiendan a las necesidades o bien, focos de atención detectados durante la indagación efectuada.

Continuando con esto, será oportuno añadir que la presente indagación en relación con las características y fines que la delimitan, tiene gran relevancia en determinados ámbitos que desde luego orientan y contribuyen en el alcance de los objetivos propuestos. Durante los siguientes párrafos se estará abordando con mayor detalle dicha relevancia.

En primer lugar, dicha indagación resulta relevante ya que en el marco pedagógico contribuye al tema de la evaluación del desempeño docente, puesto que se arrojan datos muy interesantes sobre la opinión y postura que actualmente tienen los docentes respecto a lo que esta evaluación significa en sus labores diarias, y hacia lo que contempla y pretende.

Además, a partir de esta investigación se genera una mayor cercanía hacia los principales involucrados en dicho fenómeno de la evaluación y esto desde luego permite obtener hallazgos o conclusiones interesantes sobre algunas consideraciones que se podrían tomar en cuenta para un posterior y mayor éxito del programa de evaluación que se determine implementar.

Igualmente, en la parte social, la relevancia se obtiene al propagarse mediante este trabajo un mayor sentido e interés por la habilidad de la investigación, pues bien, al ser varios los involucrados en este proceso, se da oportunidad para ver a la indagación como un área de oportunidad en la que se pueden obtener grandes beneficios hacia el terreno de educación.

En la parte familiar, la relevancia se genera a partir del logro personal, de acuerdo con el mérito tan grande que se obtiene por la oportunidad de encontrarse en este nivel de preparación superior, y al mismo tiempo, dicho logro también es de los integrantes de la familia, ya que en nuevas generaciones se propaga la idea y el anhelo por la superación a nivel profesional.

Como ámbito final, la presente investigación también tiene relevancia institucional, ya que permite al alumno o bien investigador, mostrar las habilidades y conocimientos que dicha institución le otorgó mediante las diversas experiencias educativas vivenciadas, y es a partir de ello, que la indagación se ofrece como un agradecimiento por lo compartido durante el tiempo de estudio e igualmente como un momento para demostrar el efecto que la institución logró en el estudiante.

c) **Objetivos**

Ahora bien, como parte de los objetivos que la presente investigación tiene, se menciona a continuación el de tipo general, el cual tiene que ver con desarrollar una indagación de carácter cualitativa, mediante la cual se logre indagar acerca del pensamiento de los profesores del nivel preescolar respecto a la evaluación del desempeño docente; en donde bien, a partir de los resultados que se obtengan, se prosiga en el diseño de una propuesta de intervención que favorezca las necesidades e inquietudes detectadas durante el proceso investigativo.

Por otro lado, y como mayor soporte del objetivo general ya mencionado, se añaden a continuación ciertos objetivos específicos que de igual manera dicha investigación tiene y, por consiguiente, enriquecen el cumplimiento de estos.

El primer objetivo específico, tiene que ver con indagar sobre el pensamiento de los profesores de preescolar respecto a la evaluación del desempeño docente; el segundo se refiere a la obtención y comparación de opiniones a partir del instrumento diseñado, las cuales tengan similitudes o bien, diferencias en cuanto a las opiniones de los profesores hacia la evaluación ya mencionada y esto a su vez permita encontrar algunos hallazgos que abran paso al propósito tres, el cual pretende diseñar una propuesta de intervención acorde con las necesidades e inquietudes ya obtenidas y por último, como cuarto objetivo, se pretende contribuir

al desarrollo de una cultura investigativa en el marco del tema de la educación y los diversos componentes que la conforman, tal como lo es la evaluación docente.

d) **Síntesis del proceso**

Ahora bien, la siguiente investigación está integrada por una serie de aspectos y apartados que sin duda hacen que su conformación y entendimiento sea mucho más rico y claro, permitiendo al lector y a su vez al investigador, un panorama profundo y entendible respecto a la temática que se ha decidido abordar y el proceso detallado en cada una de las etapas de dicha indagación.

El trabajo contiene en primera instancia, un resumen, cumpliendo con las características de este tipo de texto, puesto que, se presenta una explicación breve de la problemática abordada, se habla de los objetivos, metodología utilizada, materiales y determinados resultados relevantes vinculados con la propuesta de intervención diseñada. Dicho resumen se presenta igualmente en inglés (abstract).

Posterior a esto, se añade la introducción en la cual se expone un resumen, que, a diferencia del anterior, es mucho más amplio, ya que considera todo lo que toda la tesis contendrá, tal como lo es el problema que se ha determinado indagar, el contexto general de dicha problemática, una justificación que explica la relevancia e interés por el tema seleccionado, se presentan los objetivos de la tesis, y también, una síntesis referida a cada una de las partes de esta.

Seguido a esto, da inicio a la parte I de la tesis, titulada como el “Estudio Teórico”, la cual a su vez se subdivide en el capítulo 1 y 2, en donde en el primero se rescatan ideas referidas a la descripción del marco de referencia en cuanto a espacio, tiempo y circunstancias de la problemática de la evaluación del desempeño docente que se ha seleccionado y, por otro lado, el segundo capítulo, que presenta un análisis del tema considerando dos interesantes ramas, la definición y

descripción constitutiva de las variables involucradas, lo cual se refiere a la parte teórica y conceptual de dichas variables y por otro lado, se habla respecto a los estudios recientes sobre el tema que se está investigando, la evaluación del desempeño docente.

Culminados los dos capítulos anteriores, se presenta la parte II, denominada como el estudio empírico, en donde se desarrolla la parte metodológica de la indagación de acuerdo con el tipo que se ha seleccionado, tal como en esta ocasión se ha optado por un estudio de carácter cualitativo, para lo cual, dicha parte se conforma por el capítulo tres, en donde se habla muy específico de cada particularidad de este tipo de investigación, tal como el método fenomenológico, la pregunta sobre la cual se basa la indagación, los aspectos que a partir de la pregunta generadora serán analizados, además, se especifica sobre la técnica de seleccionada para la recolección de información, se habla sobre los participantes del estudio, quienes serán exclusivamente docentes del nivel preescolar y también se explica detalladamente el procedimiento que se estuvo siguiendo para el desarrollo de la investigación.

En esta misma parte II, se añade el apartado determinado como capítulo 4, en el cual, se presentan los resultados del estudio realizado definidos como el análisis de los hallazgos, en donde bien, se hace un análisis realmente profundo sobre ciertos aspectos encontrados durante el procesamiento de la información obtenida a partir de los instrumentos de indagación que se decidieron implementar.

Como siguiente, se encuentra la parte III, denominada: diseño de una intervención, en la cual se añade el capítulo 5 orientado totalmente para presentar la propuesta de intervención diseñada a partir de los resultados obtenidos en la indagación y desde luego en congruencia con el tema que se decidió abordar.

Dicha parte de la propuesta de intervención, se compone por el nombre de la misma, la justificación, en donde se explican los argumentos respecto a la relevancia y beneficios de su desarrollo, se añaden los objetivos tanto generales como específicos que se persiguen, también se habla de las estrategias, las cuales funcionan en la parte del cómo serán alcanzados los objetivos ya planteados y se habla sobre el perfil de los participantes hacia quienes va dirigida la propuesta.

Asimismo, se explica sobre la metodología que la intervención tendrá, mostrando los elementos que determinarán el diseño de la propuesta; de igual manera, se habla de los recursos tanto materiales, humanos y financieros que serán necesarios para la implementación y por último, se explica sobre el modelo de evaluación que se estará utilizando, en el cual se utilizarán tres instrumentos de evaluación hacia el contenido, facilitador e instalaciones, con la finalidad de obtener información relevante en cuanto a la eficacia y retroalimentación a considerar para nuevas implementaciones y mejoras ante la propuesta desarrollada.

Ya como parte final de la tesis, se añaden las conclusiones, limitaciones y sugerencias dentro de la parte número IV, la cual permite tanto al lector como al propio investigador, la realización de un ejercicio de retroalimentación en el cual se especifica sobre el nivel de logro de los objetivos propuestos y su relación con ciertos obstáculos que también se hicieron presentes, además, se añade sobre algunas limitaciones que se enfrentaron y las cuales podrían funcionar como áreas de mejora para estudios posteriores, al igual que la parte de las sugerencias, en donde se comparten ciertas ideas para ser implementadas en futuras investigaciones de índole similar al realizado.

Biblioteca UP Bonaterra

PARTE 1

“ESTUDIO TEÓRICO”

Biblioteca UF Bonaterra

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO 1

CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y ORGANIZACIONAL

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO 1 “CONTEXTO HISTÓRICO, SOCIAL Y ORGANIZACIONAL”

1.1. Educación Básica en México

Sin duda alguna, la educación funge un papel sumamente estelar en el desarrollo y crecimiento histórico, social y desde luego económico de cualquier entidad, ya que es la herramienta con la cual se formarán los individuos que darán paso a la construcción de la sociedad a la que pertenecen.

De esta manera, la educación mexicana establece en el artículo tercero constitucional, que todo individuo tendrá derecho a recibir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior, contribuyendo al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, siguiendo como base las características de índole gratuita, obligatoria y con libertad de creencias; además será de carácter democrático, nacional, de calidad y contribuirá a la mejor convivencia humana. Asimismo, según el artículo 10 de la Ley General de Educación de 1993, al Sistema Educativo Mexicano lo conforman, educandos y educadores; autoridades educativas, planes, métodos educativos, normas de educación; también lo integran instituciones educativas de gobierno y organismos descentralizados e instituciones particulares y universidades públicas (*Guevara, 2001*).

Ahora bien, lo que respecta a la educación básica en México, esta corre a cargo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien se encarga de regular los diferentes niveles educativos del país desde la fecha de su creación, es decir, el 25 de septiembre de 1921, aunque vale la pena resaltar que, en cada una de las entidades federativas, existen determinados organismos encargados de gestionar la educación que se imparte dentro de estas.

En México existen tres niveles de educación, los cuales son: educación básica, media superior y superior. La educación básica representa 12 años de escolaridad estando conformada por preescolar (tres años), primaria (seis años) y secundaria (tres años), en donde al igual que la educación media superior (preparatoria o bachillerato) son de carácter obligatorio y de acuerdo a los términos del artículo tercero constitucional, deberán ser impartidas por el Estado en todo el territorio nacional mexicano.

De esta manera, la educación básica al ser la primera de estos tres niveles, no significa que será la de menor valor para la vida escolar de cualquier individuo, pues al contrario de ello, este primer nivel representa el punto de partida sobre el cual se edificarán los elementos indispensables para que el fruto en la posterior preparación educativa, resulte verdaderamente enriquecedor ante un desenvolvimiento e integración óptima en la sociedad a la cual pertenece.

1.1.1. La Educación Preescolar en México

Ante la búsqueda de generar un panorama profundo con respecto a la presente investigación, resulta relevante contemplar un marco de referencia amplio y claro relativo al nivel hacia el cual se estará dirigiendo dicha indagación, el cual es el referido al preescolar.

Son varias las experiencias escolares por las que cualquier individuo ha de pasar según la etapa de desarrollo en la que se encuentre, una de ellas, que a partir del ciclo escolar 2004-2005 se ha declarado como oficialmente obligatoria, es la experiencia de la educación preescolar.

La educación preescolar en México está dirigida a toda la población infantil que comprenda entre los tres y cinco años de edad, esta pretende lograr varias metas y propósitos en todos aquellos que la gozan ya que se convierte en la primera institución educativa formalizadora que tiene como misión favorecer el desarrollo de las capacidades sensoriales, motrices, sociales, comunicativas y cognitivas de todos los niños que la reciben.

De acuerdo con información arrojada por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), en el país, la educación preescolar es brindada por medio de tres tipos de servicio: el general, el cual resulta el más extendido con 67% de las poco más de 90 mil escuelas; el comunitario, ubicado principalmente en localidades menores a 500 habitantes abarcando así el 22% de los centros escolares; y el de tipo indígena, con 11% de los planteles del país, siendo el de menor extensión en la república mexicana.

Actualmente, dicho nivel se rige por el Programa de Estudios Educación Preescolar 2011 (PEP 2011), el cual es de carácter nacional para todas las modalidades y centros de educación preescolar sean de sostenimiento público o privado.

Este programa está estructurado por seis campos formativos, cada uno dividido en aspectos que a su vez incluyen ciertas competencias y aprendizajes esperados para cada área, en total contempla 41 competencias para el trabajo cotidiano, los cuales permiten al docente tener intenciones educativas claras con respecto a lo que puede y debe lograr en sus alumnos. Dichos campos de trabajo son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artísticas, desarrollo físico y salud y desarrollo personal y social.

El Programa de Educación Preescolar (1992), señala que el jardín de niños constituye el primer nivel de la educación básica y es el responsable del inicio escolar de una vida social inspirada en valores de identidad nacional, democracia, justicia e independencia.

De esta manera, la misión principal de dicho nivel educativo no sólo se ubica en el marco de pretender formar personas con gran capacidad cognitiva, ya que su finalidad va más allá de todo esto, tratando de desarrollar múltiples destrezas en todos los pequeños, puliendo aquellas habilidades que ya poseen, incorporando nuevas competencias y favoreciendo la inclusión de éstas a su vida cotidiana por medio de un aprendizaje meramente significativo.

Desde esta perspectiva, la educación preescolar constituye la primera experiencia formal a la que acudirán los pequeños a recibir una educación que ha sido destinada únicamente para ellos y que sin duda alguna ingresar a este nivel representa un enorme reto para el niño, ya que significa un cambio muy grande en su vida en donde tendrá que dejar de lado a su familia y hogar para integrarse a un ajeno estilo de vida con personas totalmente nuevas y diferentes, y al ser así, el pequeño no esperará más que lo mejor tanto de la institución educativa como de sus compañeros y profesores.

Así, la finalidad principal del preescolar, consiste en propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano, por lo que es la institución que prepara a los pequeños para afrontar retos educativos en años posteriores, brindándoles herramientas, habilidades y destrezas que conforman relevantes competencias, las cuales sin duda alguna les permitirá alcanzar un desarrollo integral óptimo y por supuesto un aprendizaje de gran calidad y significado para la interacción en su vida diaria.

De esta forma, varias son las características que precisan de una mejor manera el contenido total de lo que significa realmente la palabra preescolar, y sobre todo estas particularidades influyen directamente en el logro de los propósitos que la misión de la educación preescolar en México incluye, dichas características se establecen en el Programa de Educación Preescolar (2011) como las bases para el trabajo en preescolar, y algunas de ellas se mencionan en los siguientes apartados.

Una de las principales características que definen a la educación preescolar, se refiere a la oportunidad para que todos los alumnos convivan y aprendan a través de la interacción con sus pares, ya que se piensa que este tipo de experiencias favorece un mejor desenvolvimiento y desarrollo de los pequeños en distintos sectores de aprendizaje, además, se propiciará que las niñas y los niños se integren en la participación activa de un mundo social lleno de significados para ellos definidos por su cultura misma.

De igual forma, este nivel educativo se caracteriza por permitir la inclusión de niños con necesidades educativas especiales al ambiente escolar, con la finalidad de que éstos, desarrollen todo tipo de habilidades y facultades desde sus propias posibilidades con el apoyo, profesionalismo y esfuerzo de los responsables docentes; así mismo, la educación preescolar se encarga de orientar e integrar a los padres de familia en la función y responsabilidades educativas que deberán asumir para el logro de una mejor calidad educativa para todas y todos los niños.

Una cualidad esencial del preescolar, se centra en la importancia que representa el juego dentro del desarrollo y el aprendizaje de los niños, ya que es considerado una herramienta fundamental que facilita el abordaje de diferentes contenidos de una manera práctica, divertida y sobre todo de aprendizaje, además, el juego abre paso a la expresión libre y espontánea de los pequeños, propiciando el desarrollo de múltiples competencias sociales, lingüísticas, cognitivas, de exploración, psicomotrices, entre otras, las cuales, sin duda darán la pauta para

intervenir oportunamente en el logro de los propósitos educativos establecidos en el Programa de Educación Preescolar.

Igualmente, otro de los rasgos fundamentales que posee dicho nivel, tiene que ver con la importancia de crear un ambiente adecuado y de aprendizaje, ya que este se considera esencial para el logro de los diferentes propósitos, estándares y ciertas condiciones como las ya mencionadas, así como también un ambiente propicio permite el favorecimiento de muchas otras características diferentes en este sector, ya que se piensa que la creación de un ambiente estimulante y apropiado, resulta ser el medio principal junto con la práctica docente, para lograr favorecer o bien, obstaculizar el aprendizaje de los niños.

La colaboración y el conocimiento entre la escuela y la familia del alumno, favorece el desarrollo de las niñas y los niños, y por lo tanto, es ésta, otra de las bases principales que caracterizan al nivel preescolar, ya que de acuerdo al grado de participación e involucramiento que tengan los padres con relación a la educación de sus hijos, así como el conocimiento de la relevancia del nivel con respecto al marco de la educación básica, permitirán ampliamente alcanzar un verdadero y óptimo aprendizaje en los pequeños.

Con lo mencionado hasta ahora, sin duda alguna, se comprende que la educación preescolar en México, representa un singular papel dentro del marco de formación educativa de cualquier individuo, en donde esto se relaciona directamente con las características tan propias y únicas que definen a éste nivel, tal como el enfoque primordial del desarrollo de competencias de los alumnos, las cuales se espera sean integradas en su vida diaria.

Según el Programa de Preescolar (2011), una competencia se define como, la capacidad de responder a diferentes situaciones e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las

consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), de igual forma se menciona que el programa se enfoca al desarrollo de competencias de las niñas y los niños que asisten a los centros de educación preescolar, y esta decisión tiene como finalidad principal, propiciar que los alumnos integren sus aprendizajes y los utilicen en su actuar cotidiano. Además, establece que una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Con la mención de este preámbulo, se puede agregar que educar actualmente representa un enorme desafío para todos aquellos que se encuentran envueltos en este ámbito tan inmenso como lo es la educación, ya que como hemos de saber, la palabra educación tiene un significado sumamente importante y esencial en la vida y progreso de toda sociedad, y al ser así, no se espera más que lo mejor de quienes participan y están inmersos en ésta.

Así mismo, es importante saber que la educación básica en el país (educación preescolar, primaria y secundaria) establece dentro del Plan de Estudios (2011), aquellos fines descritos como competencias para la vida que se espera puedan desarrollarse en los tres niveles ya descritos y a lo largo de la vida del educando, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas para los y las estudiantes, dichas competencias son: las competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y las competencias para la vida en sociedad; cada uno con sus fines y características tan propias de contribuir a la mejora de la calidad educativa en nuestro país.

Ahora bien, una vez que se ha considerado un marco general y detallado con respecto a la educación básica y en específico hacia la educación preescolar, se podrá pasar a la contemplación y análisis de un aspecto de total relevancia dentro de la presente indagación, el cual es el referido al tema de la evaluación docente,

en donde resultará de gran impacto comenzar con el abordaje de la situación que la evaluación guarda en un plano internacional, para luego pasar de este panorama macro, a un nivel nacional y posteriormente estatal de este mismo tópico.

1.2. La Evaluación Docente a Nivel Internacional

La evaluación de la docencia, es un tema de gran auge al hablar de materia educativa con respecto al desarrollo de determinada nación, en México, esta ha dado giros enormes durante los últimos tiempos con la intención de ayudar al docente a mejorar su desempeño o bien, elevar la calidad de dicho servicio educativo en los educandos que lo reciben.

Si bien, este tema posee características diversas y muy propias de acuerdo con el sistema de evaluación que un país determine para sí mismo. Durante las siguientes líneas, se abordarán dichas particularidades, que permitirán dar muestra y en gran medida, contrastar los diferentes modelos de evaluación implementados en algunos países de América Latina y Europa.

De acuerdo con el informe mundial realizado por la (UNESCO, 2006) se establecen ciertas similitudes y diferencias con respecto al sistema de evaluación que asumen determinados países, por una parte, se habla de Finlandia, en donde su sistema educativo es definido por la total autonomía que poseen las escuelas, las decisiones relacionadas con los docentes se toman en el interior de los centros educativos y en específico, la selección, promoción y la misma evaluación, se concibe como un proceso de auto reflexión del profesor pero nuevamente, dentro de la institución donde labora.

De esta manera, se habla de que en el país de Finlandia, no está establecido ningún sistema externo de evaluación del docente, pues de acuerdo con lo

mencionado, se fomenta en gran medida la autoevaluación del profesorado como un medio de optimización profesional, puesto a que el sistema educativo de dicha nación, se fundamenta totalmente en la confianza depositada hacia los propios docentes y los centros educativos, ya que a partir del año de 1990 quedó eliminado el sistema de supervisión de centros y profesores. Así pues, la evaluación de los profesores se considera como un elemento más de la evaluación de los centros educativos, en donde al estado le corresponde impulsar la creación de una cultura evaluadora que aporte modelos y/o recursos para que cada institución logre establecer su propia vía.

Por su parte, la selección, promoción o evaluación docente en el país de Francia, es determinada por las autoridades educativas, ya que se centra en un planteamiento centralista, en donde tiene gran impacto el criterio de equidad en todas las escuelas.

Ahora bien, siguiendo este mismo informe de la UNESCO, se encuentran diferencias en cuanto a las prioridades que se otorgan en política educativa, ya que, por un lado, en países de Europa Occidental, existe una preocupación especial por atraer a los candidatos más sobresalientes hacia la profesión docente y mantenerlos motivados hasta su jubilación, por esta razón, la evaluación es considerada como un proceso de reflexión personal para el desarrollo profesional y los sistemas de promoción, son vistos como una forma de conservarlos gustosos hasta el momento de su retiro.

Con respecto a los países del Este de Europa y en América Latina, al contrario de esto, la prioridad se centra en elevar la calidad de la docencia, y por ello, existe una idea mayor de establecer escalafones docentes y sistemas de evaluación externa que alienten a los profesores a emprender mejor su labor y a ser remunerados por ello.

La UNESCO señala el establecimiento formal e informal de algún sistema de evaluación externa del profesorado en distintos países. En primera instancia, algunos países en donde solo se hace presente una autoevaluación siendo así de carácter informal, son la mayoría de los países de Europa Occidental: Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda, Italia, Islandia, Liechtenstein, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Reino Unido (Escocia) y Suecia; tres de la Europa del este: Eslovaquia, Hungría, Letonia y algunos países de América Latina: Brasil, Ecuador, Nicaragua, Panamá y Paraguay.

Al contrario de ello, aquellos países en donde se regula una evaluación docente formal de carácter externo, son en gran medida los europeos dentro de los cuales se encuentran: Alemania, Eslovenia, Estonia, Francia, Grecia, Lituania, Malta, Polonia, Portugal, Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), República Checa y Rumania, por su parte entre los países americanos están: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, México, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela; así como los dos estados de los Estados Unidos de América analizados: California y Carolina del Norte.

Tal como se ha podido observar con la información presentada hasta ahora, los sistemas de evaluación docente implementados en ciertos países ya mencionados, resultan realmente diversos y con grandes diferencias e igualmente similitudes entre ellos; esto guarda una total relación con la concepción que en cada nación se tenga con respecto al tipo de docente que se pretende alcanzar mediante dichos actos evaluativos.

De esta manera, si se quiere saber por medio de la evaluación quién es un buen docente, el tipo de evaluación que se implemente, resultará totalmente diferente para un país u otro respecto a lo que cada uno considere por medio de sus indicadores o perfiles como óptimo para considerar en dicho proceso.

Scriven (1988) a partir de un análisis realizado respecto a las competencias básicas que un buen profesor debe tener, señala los siguientes elementos ante una evaluación hacia los docentes: conocimiento de materia, competencias de instrucción, competencias de evaluación, profesionalidad y otras tareas en la escuela y para la comunidad. Por su parte, Schalock, Schalock, Cowart y Myton (1993) encontraron que también resultaría posible partir de un modelo teórico como el de la eficacia docente, en el cual se consideran como ámbitos para la evaluación de los profesores: sus habilidades, conocimiento, competencias, eficacia, productividad y la profesionalidad docente.

Así, la UNESCO muestra los dominios o áreas que en ciertos países son considerados y a partir de los cuales se desarrolla esta propuesta de evaluación hacia los docentes. Durante las siguientes líneas podremos encontrar dichos ámbitos y elementos que en algunas naciones se implementan.

En mi primer lugar, se encuentra el país de Chile, en donde su propuesta de evaluación docente está conformada por cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y las responsabilidades profesionales.

En Colombia, se establecen 14 aspectos del desempeño para ser valorados en dicha evaluación: construcción y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), cumplimiento de normas y políticas educativas, conocimiento y valoración de los estudiantes, fundamentación pedagógica, planificación del trabajo, estrategias pedagógicas, estrategias para la participación, evaluación y mejoramiento, innovación, compromiso institucional, relaciones interpersonales, mediación de conflictos, trabajo en equipo, y liderazgo.

Por otro lado, el caso de Costa Rica, en donde se considera por una parte la evaluación de la personalidad (relaciones humanas, conducta social, iniciativa, expresión escrita, etc.) y por otra, se realiza una evaluación del trabajo en donde se toma en cuenta la relación con los alumnos, con padres de familia y comunidad, la organización del trabajo, desarrollo de programas, entre otros aspectos más.

En Cuba se evalúan los resultados del trabajo, la preparación para el desarrollo del mismo, características personales, el cumplimiento de las normas de conducta y principios de ética pedagógica y profesional. A su vez, en el Salvador los criterios están puntualizados en tres bloques: el de la preparación profesional, la aplicación del trabajo y aptitud docente.

Con respecto a Eslovenia, se establecen criterios de evaluación que comprenden: conocimientos y habilidades; competencias multidisciplinares; independencia, fiabilidad, creatividad y desempeño profesional; el trabajo colaborativo con los compañeros y las relaciones con los padres de familia.

En California se toma en cuenta el progreso de los alumnos en relación con los estándares propuestos por el mismo distrito escolar, las técnicas o estrategias de instrucción empleadas por el docente, el apego a los objetivos curriculares y la creación de un clima de aula adecuado para el aprendizaje de los chicos. En Perú se han determinado cuatro elementos en el marco de dicha evaluación docente: la eficiencia en el servicio, asistencia, puntualidad y su participación en el trabajo hacia la comunidad y en la promoción social.

En Puerto Rico son considerados cinco ámbitos para la evaluación docente: 1) el saber manejar su sala de clases eficientemente manteniendo la disciplina en ella, 2) lograr motivar a los estudiantes diseñando estrategias relacionadas a su condición, 3) tener un aprovechamiento ante los recursos tecnológicos que facilitan la docencia, 4) evaluar objetivamente la labor de los alumnos y 5) adaptar su comportamiento a los reglamentos de la escuela y del sistema educativo.

Por último, pero no con menor importancia, se encuentra República Dominicana, en donde únicamente se considera la capacidad de los docentes y su formación.

Tal como lo podemos ver, los modelos de evaluación docente implementados en cada uno de estos países analizados, poseen características propias y muy variadas con respecto a lo que se introduce en otras naciones, esto sin duda da muestra de la diversidad de perspectivas que en cada lugar se guardan ante lo que significa un buen docente y lo que la evaluación puede o debe llegar a impactar en ellos.

Siguiendo con el informe realizado por parte de la UNESCO, se ha determinado que son ocho los instrumentos más utilizados ante la evaluación dirigida hacia los docentes, dichos instrumentos son: la observación en el aula, entrevistas hechas a los profesores, informe de la dirección, cuestionarios dirigidos a los alumnos o sus familias, exámenes y pruebas estandarizadas, portafolio del docente, pruebas de rendimiento a los alumnos y diversos procedimientos de autoevaluación del profesor.

De esta manera, se habla de la aplicación de varios de estos instrumentos de forma combinada en la mayoría de los países, por ejemplo, en Chile son utilizados los portafolios de evidencias, pautas de autoevaluación, entrevistas estructuradas al docente que es evaluado y el informe de referencia de terceros (director y jefe inmediato). Por otro lado, en Alemania se da una combinación entre la observación de clases, revisión de documentos generados en el proceso de enseñanza, informe de superiores y entrevista con el propio docente.

Se puntualiza de igual forma, casos propios como sucede en Colombia, en donde los instrumentos de evaluación no se establecen de manera reglamentaria, ya que son determinados por cada autoridad local, en este sentido, en dicha nación se utilizan las fuentes personales, los integrantes de la comunidad educativa e

institución pueden dar testimonio respecto al desempeño del evaluado, se consideran los resultados en los aprendizajes de los estudiantes, el desarrollo de proyectos pedagógicos, observaciones directas, actas, informes y reuniones o entrevistas con el profesor implicado.

Ahora bien, respecto a los responsables del proceso de evaluación docente, se menciona que, tanto en Europa como en América Latina, lo más usual es que los agentes que se responsabilizan de dicha evaluación, sean las personas que ocupan cargos directivos en los diversos centros educativos, apoyados de la supervisión educativa, en ocasiones de especialistas e incluso de los profesores pares de los candidatos evaluados; aunque no siempre suceda de esta manera, ya que en países como México, Italia y España son las autoridades educativas quienes se encargan de dirigir este gran proceso.

De esta manera y una vez mostrado un panorama general de talla internacional respecto a la evaluación docente, resultará realmente conveniente adentrarse en el papel que representa la evaluación de la docencia en México.

1.3. La Evolución del Tema de la Evaluación en México

En la actualidad, dentro del sector educativo resulta de gran familiaridad hablar del tema de la evaluación, el cual ha dado giros enormes con respecto a los diferentes roles que, con el paso del tiempo, se han ido jugando dentro de dicho proceso de transformación y desarrollo integral en la vida del ser humano como lo es la educación.

De esta manera, Escudero (2003) señala que durante los años sesenta, el principal centro de atención en el proceso de enseñanza aprendizaje era el alumno como individuo en función de aprendizaje y rendimiento. Años más tarde, en la

primera década del presente siglo, esta atención comienza a expandirse, dirigiéndose en mayor medida hacia el docente, quien desde entonces se considera como un actor esencial en cualquier proceso educativo, en donde se reconoce que, ante la búsqueda de una mejora en el sistema educativo, dicho actor necesita pasar por ello.

García (2005) menciona en su investigación sobre el avance de la evaluación en México, que dentro de nuestra nación se comenzaron a utilizar los cuestionarios casi al mismo tiempo que cuando iniciaron a implementarse en Estados Unidos, es decir, a final de la década de los años sesentas, en donde señala que el introductor en México fue el padre Ernesto Meneses Morales de la Universidad Iberoamericana, en la cual, durante el año de 1971 se crea el primer cuestionario mexicano de evaluación docente y ya para el año de 1984, de acuerdo a lo que señala el mismo investigador, Arias Galicia publica por vez primera las características psicométricas e un instrumento de evaluación docente.

Por su parte, Martínez y Blanco (2010) hacen mención de la existencia de *tres periodos* en la historia de la evaluación educativa en México, los cuales comprenden del año de 1970 al 2010. *El primero* de estos periodos, que se desarrolló durante los años setenta y ochenta, se identificó por tener como principal interés para la SEP, la recolección de información censal para la construcción de estadísticas a nivel nacional y el desarrollo de ciertas pruebas de aprendizaje.

El segundo de dichos periodos, comprendió del año de 1990 al 2002, mantuvo un enfoque especial ante la evaluación de los aprendizajes, muy en particular en la educación básica, en donde se desarrollaron algunas pruebas como la del Factor Aprovechamiento Escolar (1994), Estándares Nacionales (1995), pruebas internacionales del Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (1997) y PISA (2000).

Para la tercera etapa, la cual es la más reciente, puesto a que corresponde del año 2002 hasta la fecha, surgió un avance muy relevante al crearse el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en donde al momento de su fundación, el 8 de agosto de 2002, se estableció como misión estelar la de evaluar el conjunto del sistema educativo y no a sus componentes. El INEE estableció cuatro ámbitos de trabajo: a) la construcción de indicadores, b) elaboración de pruebas, c) evaluación de recursos y d) procesos de las escuelas y proyectos internacionales.

Asimismo, se añade que, respecto al tema de la evaluación docente en México, esta tiene como antecedente el Programa Nacional de Carrera Magisterial, el cual fue creado en mayo de 1992 a partir de la firma ante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) por parte del gobierno federal, gobiernos de los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Dicho acuerdo estable entre sus principios, la revaloración de la función social del magisterio, lo cual se convirtió en un sistema de promoción horizontal que, según Santibáñez, Martínez, Datar, McEwan, Messan y Basurto (2006) se considera como precursor en la línea de sistemas nacionales de incentivos docentes a nivel mundial.

Este programa se interesaba por reconocer el desempeño de los docentes a partir del otorgamiento de bonos salariales, en donde dicho desempeño consideraba como factor principal la evaluación de la preparación profesional o bien, los conocimientos que requería un docente para efectuar óptimamente su función, para la cual la SEP diseñó una prueba estandarizada que era aplicada desde entonces.

Ahora bien, lo que respecta a la evaluación docente durante la presente década, durante los años 2008-2010 se firmó entre el gobierno de la nación y la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) el Acuerdo

de Cooperación México-OCDE con la intención de mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.

Para llevar a cabo dicho acuerdo, se realizó en primer momento, una valoración sobre la situación educativa de México, en donde se hicieron comparaciones de la nación con los miembros de la OCDE y a partir de esto, se redactó el informe “mejorar las escuelas, estrategias para la acción en México”, conformado por ocho recomendaciones para fortalecer una profesión docente de calidad. La última de estas acciones, consistía en implementar un sistema riguroso de evaluación docente centrado en la mejora. Dicha propuesta estuvo a cargo de Mancera y Schmelkes (en OCDE, 2010), en donde se hablaba del establecimiento de estándares aplicables que determinen la enseñanza positiva del país junto con un sistema de apoyo a la mejora de la práctica docente.

Continuando con este marco de referencia, por parte del gobierno mexicano se realizaron tres grandes acciones durante el año 2011. La primera de estas, consistió en la elaboración de ajustes al programa de Carrera Magisterial, los cuales quedaron expresados en los Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial en agosto de 2011 (SEP-SNTE, 2011d).

La siguiente acción como parte de la Alianza por la Calidad de la Educación, la SEP y SNTE, se comprometieron con dos programas más: el de Estímulos a la Calidad Docente y el de la Evaluación Universal, que finalmente se puntualizaron en 2011.

Por último, en la tercera acción se firmaron los Lineamientos del Programa de Estímulos en marzo de 2011 (SEP-SNTE, 2011a) y, por otra parte, la Evaluación Universal en mayo del mismo año (SEP-SNTE, 2011c) con sus relativos lineamientos (SEP-SNTE, 2011b).

Tal como se puede percibir y respecto a las acciones comprometidas por parte del gobierno mexicano, el tema de la evaluación docente en la entidad, toma fuerza a partir de 2011, en donde dichos programas son aplicados actualmente en el país.

1.4. Reforma Educativa

Con la intención de comprender un poco más sobre la presente Reforma Educativa, pasaremos a dar un breve recorrido por aquellos antecedentes que han sido los primeros indicios y a su vez contribuciones importantes ante el desarrollo del modelo educativo implementado actualmente.

Los primeros acercamientos con respecto al modelo educativo implementado en la actualidad, surgen durante el gobierno del presidente *Carlos Salinas de Gortari*, con su propuesta de la Modernización Educativa, planteada con el propósito de atender a las nuevas ideas y tendencias económicas y tecnológicas, la competitividad y la obligatoriedad de la educación secundaria.

Durante su periodo de gobierno se efectúan algunas reformas al Artículo 3° constitucional y se crea la Ley General de Educación, asimismo, da inicio al Programa de Apoyo al Rezago Escolar (PARE) con la intención de apoyar a estados con mayor índice de pobreza y se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), en el cual se habla ya de una evaluación docente pero de una manera diferente a como lo observamos ahora, esto con el programa de carrera magisterial, en el cual se daba la opción de ingresar bajo la propia voluntad del docente, en donde se planteaba que si el magisterio quería aumentar su sueldo debería ser evaluado por este medio.

Como se puede observar, varias de las ideas surgidas en los años anteriores, desde luego han sido la base sobre la cual se han edificado propuestas educativas actuales, lo cual significa que los nuevos modelos educativos, no se han creado de

la noche a la mañana, por nuestros recientes representantes políticos como se piensa comúnmente, pues este proceso de transformación ha tenido su inicio con gran anterioridad, el caso de la evaluación es clave, puesto a que podemos darnos cuenta que, aunque voluntaria, pero comienza a surgir desde entonces, la evaluación al desempeño docente.

Ahora bien, siguiendo con este orden político cronológico, durante el periodo de gobierno del presidente *Ernesto Zedillo*, dentro de su Programa de Desarrollo Educativo, se establecen políticas educativas enfocadas hacia la educación básica, para los adultos y educación media superior y superior; Zedillo continuó impulsando hacia el modelo neoliberal en donde la escuela era vista como un factor de desarrollo. De igual forma, se seguía haciendo hincapié en la calidad de la educación, por lo cual se brindó una importante aportación en la educación básica y se apoyó a la educación superior por medio del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y a su vez, con la implementación del programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

Tal como se ha mencionado, el término de “calidad” en educación, tiene un impacto enorme desde años anteriores, sin embargo y muy probablemente en nuestros días, no se tiene una verdadera comprensión de lo que este concepto pretende en realidad, ya que es tan común escuchar hablar del logro de una “calidad educativa” pero hasta la fecha, no se ha mostrado el posible y real camino para llegar a ella. Asimismo, podemos darnos cuenta como el impulso hacia el modelo neoliberal parece ser clave desde entonces.

Como siguientes aportaciones, se encuentra en primera instancia, las hechas durante el gobierno de *Vicente Fox*, dentro del cual la política educativa se vio reflejada en el Programa Nacional de Educación, en el que se dio gran importancia al bachillerato y la formación técnica correspondiente, asimismo, en este programa se establecieron tres objetivos que debían desarrollarse en cada tipo educativo,

dichos objetivos se refería a: avanzar hacia la equidad en el campo de educación, proporcionar educación de calidad adecuada a las necesidades de la entidad y por último, impulsar el federalismo educativo y la participación social.

Tal como es señalado, un propósito clave observado a menudo durante los últimos tiempos, es el referido a proporcionar una educación de calidad adecuada a las necesidades de la entidad, sin embargo se considera que contrario a esto, los modelos educativos propuestos para nuestra sociedad raramente han tomado en cuenta estas características esenciales para la obtención de fructuosos resultados, centrándose exclusivamente en intereses del tipo políticos y económicos.

Por otro lado, las contribuciones del gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa, el cual, en su Programa Sectorial de Educación, se enfoca al logro de igualdad de oportunidades estableciendo algunos objetivos principales para el alcance de ello, dentro de los cuales se habla de una elevación de la calidad educativa por medio de la capacitación docente, actualización de métodos y recursos, una reforma curricular en todos los niveles educativos y la evaluación al desempeño del docente.

Tal como se observa, dentro de este periodo de gobierno surgen como tal, grandes ideas para reformar totalmente la educación en nuestra entidad, pero es hasta el año 2012, con la llegada del nuevo presidente, que se comienzan a establecer de manera formal estos cambios pretendidos con grandes impactos en la sociedad mexicana, de los cual se hablará en las líneas posteriores.

Ahora bien, la información presentada con anterioridad servirá como guía para comprender mayormente los cambios que ahora se muestran dentro del terreno educativo, puesto a que ha sido un camino largo por recorrer que ha tenido sus inicios ya desde años atrás y hasta la fecha esta nueva visión económica y

empresarial que trae consigo el modelo neoliberal, se continúa fortaleciendo y puliendo con la intención de adquirir un mayor impacto en nuestra sociedad.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, corresponde al tiempo de gubernatura del presidente Enrique Peña Nieto y en dicho plan se establecen ciertas estrategias junto con algunos propósitos y metas que fungirán como guías para el logro de ello. Dentro de estas, se dará mayor importancia a la meta referida al alcance de una educación de calidad, de esta forma, será indispensable mencionar sobre el Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Dicho programa, plantea seis objetivos referidos a la meta del alcance de una educación de calidad, y se habla a grandes rasgos, del fortalecimiento y difusión de la educación científica, tecnológica, las actividades culturales, deportivas, la pertinencia de la educación superior y media superior para el trabajo y una mayor cobertura educativa; todos estos objetivos con el fin de favorecer la meta ya mencionada, “el alcance de una educación de calidad”.

Con relación a la meta señalada en el párrafo anterior y como signo de un nuevo México, se han aprobado diversas reformas destinadas hacia el progreso y modernidad de la entidad; una de estas reformas, ha sido la famosa “Reforma Educativa”.

La presente Reforma Educativa habla de tres leyes secundarias referidas a la necesidad de la evaluación al desempeño mostrado por los profesores, mediante lo cual se estima, se contribuirá a logro de una educación de calidad (meta señalada). Dichas leyes son: 1) Ley General de Educación, 2) Ley para el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y 3) Ley General del Servicio Profesional Docente, cada una con acciones bien definidas en su quehacer educativo con vísperas del alcance de la tan señalada educación de calidad.

En el orden señalado, algunas de las acciones de las que cada ley tendrá facultad son las siguientes. *La primera* habla sobre la incorporación de prohibición ante alimentos que no favorezcan la salud de los educandos, así como también en el cobro de cuotas en la educación básica o media superior, se da facultad al Estado para inspeccionar el funcionamiento de escuelas privadas, además, se otorga autonomía de gestión la cual da la posibilidad para la toma de decisiones que permitan mejorar su funcionamiento siempre dentro de la normativa de carácter general y se habla del establecimiento de escuelas de tiempo completo que favorezcan el desarrollo académico, deportivo y cultural de los alumnos

Para las acciones ante la *segunda ley secundaria*, esta se encarga de diseñar los lineamientos para la evaluación, ingreso, promoción y desempeño docente, sustituyendo el programa de Carrera Magisterial, en donde le corresponderá al INEE, evaluar la calidad, desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Por último, la *tercera* de estas leyes, la cual velará por la obligatoriedad de la evaluación hacia todos los docentes, bien tengan nombramiento definitivo o se hayan incorporado recientemente al sistema; se encargará así, de establecer mecanismos de apoyo planteando la evaluación como un instrumento indispensable para mejorar la educación, en donde, por una parte, para la promoción, determinará que la evaluación es el criterio central para las promociones, en función de los conocimientos y capacidades de los aspirantes y por otro lado, ante la permanencia, la ley deberá prever la aplicación de una evaluación integral que permita conocer el desempeño tanto de docentes, directivos y supervisores.

1.5. Instituciones de México Relacionadas con la Evaluación de la Docencia

De acuerdo con lo establecido en la actual Reforma Educativa dentro de sus leyes secundarias, la evaluación de la docencia, quedará totalmente en manos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Por su parte, el INEE se creó por decreto presidencial en el 2002 durante el gobierno del presidente Vicente Fox Quesada, el cual, antes de constituirse como organismo autónomo, operó en un primer momento desde el año de su fundación hasta mayo de 2012 como un descentralizado de la Secretaría de Educación Pública y posteriormente como un descentralizado no sectorizado con fecha de mayo de 2012 hasta febrero de 2013.

Posteriormente, a partir del 26 de febrero de 2013, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se establece como un organismo público autónomo con personalidad y patrimonio propio, en donde, desde el inicio de esta nueva etapa, se define como tarea principal, la de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Ante el cumplimiento de dicha encomienda, el INEE deberá, por una parte, diseñar y realizar mediciones que correspondan a ciertos componentes, procesos y resultados del propio sistema; asimismo, se encargará de expedir los lineamientos a los cuales se sujetarán las autoridades educativas para efectuar las funciones de evaluación que les corresponden y, por último, será responsable de generar y difundir información para que con base en esta, emita ciertas normas que le permitan contribuir a las decisiones para mejorar la calidad de la educación.

Por otro lado, la Ley General del Servicio Profesional Docente, la cual en su artículo 1 señala que dicha Ley es reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, rige el Servicio Profesional Docente y establece los criterios, términos y condiciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio educativo.

De igual manera, en el artículo 2, la presente Ley establece que tiene por objeto: 1) regular el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior, 2) establecer los perfiles, parámetros e indicadores del Servicio Profesional Docente; 3) regular los derechos y obligaciones derivados del Servicio Profesional Docente, y 4) Asegurar la transparencia y rendición de cuentas en el Servicio Profesional Docente.

Se puntualiza, además, dentro del artículo 3, que son sujetos del servicio que regula esta Ley los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión en la Federación, los estados, el Distrito Federal y municipios, así como los asesores técnico pedagógicos, en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado.

Se habla, además, de cuatro objetivos pretendidos ante la presente Ley, el primero de estos, hace referencia al fortalecimiento y perdurabilidad de la educación pública, gratuita y laica; el segundo, habla de institucionalizar el Servicio Profesional Docente, con la finalidad de contribuir a que la educación básica y media superior impartida por el Estado logre los niveles de calidad a la cual los mexicanos tienen derecho; el tercer objetivo, señala la relevancia de establecer un orden jurídico que asegure que el ingreso, promoción, reconocimiento y la permanencia en el servicio se rijan por reglas claras y se regulen conforme a ciertos mecanismos que permitan a los docentes acreditar sus conocimientos, aptitudes y capacidades; y por último el cuarto objetivo, corresponde a lograr establecer condiciones y apoyos que

favorezcan el desarrollo profesional de cada docente y al mismo tiempo estimule su superación y reconozca así el valor de su aportaciones.

1.6. Manifestaciones ante el tema de la Evaluación Docente en México

A partir del año 2013, en donde el gobierno de México aprobó una nueva reforma educativa, se han presentado grandes inconformidades por parte de cientos de profesores en toda la república mexicana, en donde si bien, la gran mayoría de estos desconciertos no van más allá de quejas o comentarios entre compañeros respecto a su descontento hacia ella, pero que de cierta manera, aceptan lo que se ha determinado en dichos lineamientos, quizá por miedo, obediencia, intereses particulares o pudiera ser, porque realmente están de acuerdo con lo que se ha establecido.

Tan sólo un porcentaje de estos profesores desagradados por la nueva reforma educativa, quienes principalmente pertenecen a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), han expresado al por mayor sus inquietudes, organizando grandes marchas, paros laborales entre otras manifestaciones, con la intención de encontrar respuesta por parte de las autoridades superiores ante lo que solicitan; se revierta la reforma educativa en su totalidad.

De esta manera, el tema de la resistencia ante la reforma educativa por parte de la CNTE se ha vuelto un fenómeno social de gran impacto, a partir del cual los diversos medios de comunicación no han dejado de considerar notas informativas para difundirlas entre la sociedad entera.

Ejemplo de ello, se encuentra lo recientemente ocurrido en el estado de Oaxaca, de lo cual el periódico *Animal Político* hizo una publicación el pasado 19 de junio de 2016 en la cual se expuso que la CNTE argumentaba que la evaluación

única no tomaba en cuenta el contexto social de los estados más pobres del país y ante las diferentes manifestaciones que durante algunos años han emprendido el 11 y 12 de junio dos de sus principales líderes (Rubén Nuñez y Francisco Villalobos) resultaron detenidos. Por esta razón, la respuesta de la CNTE consistió en bloquear carreteras y accesos en el estado de Oaxaca, en donde tras una semana de bloqueos la policía federal llegó para desalojarlos, en donde se puntualiza que todo salió de control, ya que la Comisión Nacional de Seguridad declaró primeramente que la policía no estaba armada, pero después, agencias y medios internacionales publicaron fotos que los desmentían, ante ello, se declaran 108 heridos (53 civiles, 41 policías federales, 14 estatales), 6 muertos y mucho por declarar.

El mismo periódico *El Economista*, hizo una publicación el 23 de junio del año 2016, en la cual señalaba sobre la amenaza de un presunto paro laboral por parte de los docentes adscritos a las secciones 50 y 21 del SNTE en Nuevo León, para lo cual y en respuesta a ello, el gobierno estatal envió un comunicado, en el que señala que tras días de negociaciones logró un acuerdo con los líderes de las secciones antes mencionadas, para que más docentes puedan ser beneficiados con cambios de adscripción para el próximo ciclo escolar y pese a esto, el gobernador Jaime Rodríguez advirtió que Nuevo León no es Oaxaca, por lo cual la gente de Nuevo León debe mostrar una postura mejor y diferente, y por lo tanto cualquier docente que se declaran en paro será reducido de su salario como cualquier trabajador.

A partir de dichos sucesos, el periódico *El Economista* publicó el 27 de junio del presente año, la postura del presidente Enrique Peña Nieto, quien exclamó que no se negociará la reforma educativa, ya que confía totalmente en que el diálogo con la CNTE terminará en una distensión del ambiente que se vive al sur del país.

En sus notas más recientes, con fecha 28 de junio de 2016, el periódico *El Informador* señala que el líder de la sección 9 de la CNTE, Francisco Bravo, indicó que, durante la reunión con el secretario de Gobernación, Miguel Ángel Osorio

Chong, se tuvieron avances sobre el conflicto en Nochixtlán Oaxaca, pero no sobre la reforma educativa.

Sobre Nochixtlán, Bravo indicó que "Gobernación quedó en enviar un grupo médicos que fue lo que le pidió la gente de allá". En Nochixtlán, el 19 de junio, ocho personas fallecieron en ese lugar durante un operativo de la Policía Federal, "y ya en la cuestión propiamente de la reforma educativa no volvió a haber avances, puesto a que nuevamente se analizaron los puntos de vista, nosotros pidiendo que la reforma educativa se ponga sobre la mesa mientras que el Gobierno federal dice que cualquier vía tiene que ser conforme a la reforma educativa, por lo que no hay avances al respecto", dijo el dirigente de la disidencia magisterial.

1.7. El impacto de la Evaluación Docente en el Estado de Aguascalientes

Ante el presente fenómeno de la evaluación docente, Aguascalientes ha mostrado una postura un tanto pasiva a lo que manifestaciones e inconformidades hacia esta respecta.

Al contrario de ello y de acuerdo con una nota lanzada el 3 de marzo del presente año por el periódico *La Jornada Aguascalientes*, se informó que, tras la aplicación de la evaluación al desempeño a ciertos docentes de la entidad, en los resultados obtenidos, alcanzaron el 95.11 por ciento de permanencia, lo cual representa el porcentaje más elevado del país y además el 13.38 por ciento de los maestros evaluados obtuvo un desempeño destacado.

De esta manera, el gobernador Carlos Lozano de la Torre aseguró que, respecto a estos resultados, Aguascalientes logra un gran paso en materia de colaboración educativa, capacitación y compromiso de todos los actores en el ámbito magisterial, pues se destacó, que mientras el 13.38% de los docentes evaluados obtuvo un desempeño destacado (como ya se mencionó), el 53.38%

logró un desempeño bueno, al tiempo que el 28.35% obtuvo un desempeño suficiente. Asimismo, se informó que sólo el 4.51% resultó con niveles por debajo de lo esperado y apenas un 0.38% de los docentes no se presentaron para llevar a cabo su evaluación

Para dicha evaluación participaron 1,330 docentes aguascalentenses de educación básica y media superior; estuvo integrada por cuatro fases que se llevaron a cabo a partir del mes de agosto de 2015 y culminó con el examen de competencias que se realizó durante el mes de noviembre del mismo año.

Respecto a esto, el secretario general de la Sección 1 del SNTE, Mario Armando Valdez Herrera, reconoció totalmente el trabajo que se ha llevado a cabo en conjunto con el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), añadió, además, que los docentes de la entidad, representan un claro ejemplo de cómo con compromiso, responsabilidad y capacitación constante se pueden alcanzar las metas altas establecidas.

1.8 Contexto Institucional

La presente investigación se efectuará en la zona escolar número 35 del nivel preescolar, la cual se encuentra dentro del estado de Aguascalientes y pertenece al municipio de Jesús María. Se caracteriza por conformarse de ocho jardines de niños con ciertas particularidades en su organización y contexto sociocultural, de esta manera, tiene una plantilla docente compuesta por 37 elementos entre profesores de preescolar y directoras, no considerando maestros de apoyo en actividades de expresión artística y educación física.

Esta zona escolar es dirigida por la profesora Sanjuana Ruíz Ramírez desde hace ya varios años, quien funge como supervisora orientando a cada institución y al personal docente que en ella labora. En cuanto a las características geográficas

de la zona, esta es totalmente diversa, ya que, al estar compuesta por instituciones con organización y ubicación tan diferentes, resulta complejo determinar las particularidades geográficas de manera general, por lo que en las siguientes líneas se podrá ir encontrando información más específica ante cada institución.

La tabla 1 muestra un concentrado de dichas instituciones educativas, rescatando información como nombre del jardín de niños, tipo de organización y dirección de cada uno de estos.

Tabla 1

Jardines de Niños pertenecientes a la zona de estudio

Jardín de Niños	Organización	Dirección
1. Benito Juárez	Completa	Av. Luis Donald Colosio S/N, Ignacio Zaragoza Jesús María.
2. Eloísa Morones Alba	Unitario	Alfonso Ruíz Requena S/N, Pedernal I, Jesús María.
3. Gabino Barreda	Completa	Guerrero S/N, La Tomatina, Jesús María.
4. José Vasconcelos	Completa	Palenque #114, Col. Colinas del Sol.
5. Manuel Baranda	Completa	Av. Los Arquitos #120, Los Arquitos, Jesús María.
6. Mariano Díaz	Bidocente	Los Fresnos S/N, Tapias Viejas, Jesús María.

Jardín de Niños	Organización	Dirección
7. Narciso Bassols T.M.	Completa	Priv. Hidalgo #317, Centro Jesús María.
8. Narciso Bassols T.V.	Completa	Priv. Hidalgo #317, Centro Jesús María.

Durante los siguientes párrafos se encontrará información relacionada con la situación social y geográfica de cada Jardín de Niños, lo cual clarificará el panorama ante el conocimiento de la zona escolar que será el lugar en donde se estará llevando a cabo la presente investigación.

Jardín de Niños “Benito Juárez”, ubicado en Av. Luis Donaldo Colosio S/n, en la comunidad de Ignacio Zaragoza Jesús María o mejor conocida como “venadero”, este es de organización completa, con dos grupos para tercer grado, uno para segundo, conformándose por tres profesores frente a grupo y la directora de la institución. La comunidad de Ignacio Zaragoza, tiene una gran población infantil de edad preescolar, razón por la cual durante este ciclo 2015-2016 se da paso a la integración de un grupo más (que ya se mencionó). Los docentes que en dicha comunidad laboran tienen entre 5 y 9 años en la institución, por lo cual se aprecia un gran conocimiento del contexto en el que se encuentran; estos tienen entre 5 y 15 años de servicio docente.

Jardín de Niños “Eloísa Morones Alba”, con dirección en Alfonso Ruíz Requena S/N, en la comunidad de Pedernal I, Jesús María, a partir de este ciclo 2015-2016 toma la característica de poseer una organización del tipo unitaria, debido a la falta de alumnos en edad preescolar. De esta manera se compone por un profesor quien cuenta con aproximadamente dos años de servicio docente. En la comunidad se tienen una idea no tan enriquecedora acerca del nivel preescolar, en donde la etapa más importante según entrevistas que han efectuado las

educadoras que han laborado con personas de la comunidad, comienza con la educación primaria.

Como siguiente se encuentra el Jardín de Niños “Gabino Barreda”, dirección Guerrero S/N, en la comunidad de la Tomatina, Jesús María, con una organización completa en donde a partir de este ciclo debido a la demanda de alumnos en edad preescolar, quedará integrado por tres grupos, lo cual significa que se conformará por tres docentes frente a grupo y una directora. Los docentes de esta comunidad tienen entre 3 y 10 años de servicio, y algunos de ellos son de nuevo ingreso en la zona o han permanecido en ella durante ya varios años.

El Jardín de Niños “José Vasconcelos”, ubicado en Palenque #114, Col. Colinas del Sol en Jesús María, es de organización completa y se compone por cinco profesores frente a grupo y una directora. Los docentes de esta institución tienen entre 5 y 12 años de servicio y han estado en esta zona durante ya varios años. En esta institución, así como en otras de este municipio, tienen la característica de conformarse por alumnos flotantes, lo cual significa que algunos de los alumnos denominados así, en el transcurso del ciclo escolar asisten de manera irregular a la institución y en determinado momento desisten quedando con pocos alumnos en cada grupo. Esto denota poco compromiso por parte de los padres hacia la educación en este nivel.

El siguiente es el Jardín de Niños “Manuel Baranda” con dirección en Av. Los Arquitos #120, en la comunidad de los Arquitos, Jesús María. De organización completa compuesto por tres profesores frente a grupo y una directora, en donde los docentes de esta institución tienen entre 5 y 10 años de servicio los mismos que han estado en la zona escolar. La población en la institución se ha mantenido durante varios años con el mismo número de grupos de alumnos.

Jardín de Niños “Mariano Díaz”, ubicado en Los Fresnos S/N, en la comunidad de Tapias Viejas, Jesús María, este es de organización bidocente y se ha mantenido así durante varios años debido a la poca demanda de alumnos en la comunidad, los docentes que en la institución laboran normalmente son de nuevo ingreso en la zona y cuentan con 2 o 3 años de servicio.

Por último, el Jardín de Niños “Narciso Bassols”, con dirección en Priv. Hidalgo #317, en el centro Jesús María. De organización completa y debido a la alta demanda de alumnos se atiende en turno matutino y vespertino, está conformado con siete docentes frente a grupo y una directora en cada uno de los turnos, los profesores que en la institución laboran cuentan con 8 a 14 años de servicio mismos que han estado en la zona escolar. De acuerdo con la ubicación del Jardín de Niños la población de alumnos se ha mantenido desde su creación, aunque también con la característica de poseer alumnos que se ausentan por bastante tiempo, lo cual representa un gran reto para los profesores y directivos de dicha zona.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DEL ESTADO DEL ARTE

Biblioteca UPB Bonaterra

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO 2 “ANÁLISIS DEL ESTADO DEL ARTE”

2.1 Concepto de Evaluación

Hablar del término de evaluación, representa un gran reto en la medida de pretender destinar un sentido determinado hacia esta, puesto a que la evaluación puede ser entendida de diferentes maneras de acuerdo con los propósitos u objetivos que se establezcan. Durante las siguientes líneas, se puntualizarán ciertas definiciones contempladas por diversos investigadores que datan desde los primeros surgimientos de la palabra evaluación, hasta los más recientes.

En primer momento, se encuentra la definición de evaluación, que el Reglamento sobre Evaluación Docente del Gobierno de Chile establece:

es el sistema que mide a los profesionales de la educación que se desempeñan en funciones de la docencia de aula, esta herramienta es de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo. (Reglamento sobre Evaluación Docente, Gobierno de Chile, 2004, p. 2).

Continuando con la presente definición que por ahora interesa, tal como se ha mencionado anteriormente, la evaluación puede tomar diversos enfoques de acuerdo con aquellos propósitos que se establezcan, de esta manera, si se concibe como un elemento de medición o cuantitativa, esta será entendida como:

una fase de control que tiene como objeto no sólo la revisión de lo realizado sino también el análisis sobre las causas y razones para determinados resultados, y la elaboración de un nuevo plan en la medida que proporciona antecedentes para el diagnóstico. (Duque, 1993, p. 167).

De igual forma, la evaluación se encamina en una parte, por una teoría institucional, conformada por leyes, decretos y reglamentos y, por otro lado, por una cultura evaluativa ya existente, la cual se entiende como la manera en que se han efectuado los procesos evaluativos, desde esta perspectiva Duque (1993) menciona que la evaluación “se construye a través del conjunto de valores internalizados por docentes, alumnos, directores, supervisores, padres y representantes de entes empleadores, acerca de la forma de concebir y practicar la evaluación en un determinado proceso educativo” (p. 170).

Por su parte, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, señala que “la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, p. 19), de esta forma, en un estudio determinado, tendrán igual importancia los aspectos positivos y negativos de la situación que se ha evaluado, ya que contrario a esto, no se estaría tratando de una evaluación.

Con relación a esto, Stufflebeam y Shinkfield (1995) consideran a la evaluación como un proceso complicado y al mismo tiempo inevitable, funcionando como una fuerza positiva cuando “sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora” (p.20).

De esta manera y de acuerdo con lo señalado por Mora (2004) en su investigación, las bases de valoración que se deben considerar al evaluar algo serán las expectativas de usuarios, mérito del servicio (hasta qué punto es necesario), además de otros aspectos como: viabilidad, equidad y si es necesario ser comparada centrándose en un producto; asimismo, deberá tener claridad en las utilidades como: perfeccionamiento, recapitulación, ejemplificación y hasta qué punto los evaluadores necesitan cualificaciones especiales.

Por otra parte, Gonzáles y Ayarza (1997) hablan de la postura hacia la evaluación como un elemento para la rendición de cuentas, en donde se hace hincapié en que dicho concepto no solo se refiere a la aclaración de aspectos positivos o negativos de un plan, programa de estudios o del desempeño profesional, sino también contempla la parte de la retroalimentación para una mejora académica y particular tanto del personal docente como de estudiantes e institución educativa. De esta manera, se puede contemplar a la evaluación educativa como un instrumento para sensibilizar las prácticas académicas y abrir paso a la innovación.

En continuación con lo mencionado, se considera que cuando la evaluación se realiza sólo por agentes externos a la propia institución, esta tiende a fracasar, puesto a que no contempla la participación de aquellos elementos que conforman la comunidad educativa, lo cual, mediante el uso de cuestionamientos críticos y cerrados, tienden a limitar la participación de estos, pues tal como lo mencionan Gonzáles y Ayarza (1997), todo proceso que se considere como evaluación institucional deberá tener como requisito indispensable la participación de la comunidad educativa, pues de aquí se parte al supuesto de que esta adquiera como característica principal la autoevaluación.

En relación a ello, Reyes (2006) añade por su parte, que evaluar al docente no significa centrarse en las limitaciones mostradas por él ante determinado sistema educativo vigente, pues al contrario de esto, se debería asumir un estilo nuevo con oportunidades de reflexión logrando así, optimizar espacios para el desarrollo de generaciones de profesionales con habilidades innovadoras en las instituciones educativas.

Ahora bien, con las definiciones tan diversas mostradas hasta ahora sobre el término de evaluación, resultará oportuno señalar que de acuerdo al tipo de evaluación que se determine, esta irá totalmente de la mano con los propósitos establecidos ya que, de esta manera, se menciona que en el ámbito educativo

cualquier tipo de evaluación deberá cumplir con ciertas funciones como las que se mencionan a continuación (Posner, 1998; Hernández, 1998; Díaz, 1998):

La primera se refiere a la *Función de diagnóstico*, en la cual se deberá constituir en síntesis de los principales aciertos o desaciertos, de manera que sirva a las autoridades académicas de guía permitiendo derivar acciones inclinadas con el mejoramiento de la calidad de la evaluación.

La segunda es la *Función instructiva*, relativa al proceso mismo de evaluación que deberá producir una síntesis de los indicadores de la puesta en marcha del currículum, de esta manera, las personas participantes del proceso, aprenden estrategias de evaluación integrando nuevas experiencias de aprendizaje laboral.

Como siguiente, se encuentra la *Función educativa*: en donde a partir de los resultados obtenidos en la evaluación, el docente conoce cómo se percibe su trabajo por otros compañeros, alumnos y autoridades académicas, y posteriormente, se diseñan estrategias para eliminar las áreas de oportunidad que se han detectado; de esta manera dicha función exige gran relación entre los resultados de la evaluación y las actitudes del docente hacia sus labores.

Por último, la *Función autoformadora*, la cual se cumple cuando la evaluación ofrece lineamientos para que el docente guíe su labor académica y mejore así sus resultados, de esta manera, paulatinamente la persona resulta capaz de realizar una autoevaluación de su desempeño aprendiendo de los errores y adquiriendo nuevas habilidades ante lo que sabe y lo que puede lograr con un poco de esfuerzo.

Además de las funciones de la evaluación que ya han sido mencionadas, es importante señalar las normas básicas para la evaluación que El Joint Committee

on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society ha formulado, y las cuales se tratan de dos conjuntos de normas para la evaluación: la primera señala que la evaluación es una actividad humana esencial y la segunda se fundamenta en que una evaluación responsable proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

De esta manera, las normas del Joint Committee "aconsejan que los evaluadores y las personas involucradas en este proceso cooperen entre sí para que las evaluaciones puedan cumplir cuatro condiciones principales" (Stufflebeam y Shinkfield, 1995, pp. 26-27).

La primera condición es la de ser útil al proporcionar informaciones acerca de virtudes y limitaciones, así como soluciones de mejora; la segunda condición, ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin problema; como siguiente condición, se encuentra la de ser ética al fundamentarse en compromisos que aseguren la cooperación, y protección de los derechos de las partes implicadas y así como la honradez de los resultados; y como cuarta condición, la de ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, mostrar virtudes y defectos, estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones.

Con respecto a la información manifestada durante los párrafos anteriores, Mora (2004), hace una recapitulación en su investigación sobre los diferentes períodos de la evaluación, en donde de acuerdo con la revisión bibliográfica hecha por esta autora, menciona que dichos períodos de la evaluación se ubican en cuatro generaciones: medición, descriptiva, juicio y constructivista. La primera de estas de la medición se comprende por un período, el pre-tyleriano; la segunda siendo la descriptiva incluye el período tyleriano; por su parte la generación de juicio, contempla dos períodos, el de la inocencia y el del realismo; y, por último, en la

cuarta generación constructivista, se ubican dos períodos más, del profesionalismo y autoevaluación.

El período pre-tyleriano, el cual se caracteriza por ser el más antiguo, pues se cree que este tipo de evaluación data aproximadamente del año 2000 a. C., en donde autores como Guba y Lincoln (1994), consideran que este periodo se inicia a finales del siglo pasado y aún continúa vigente. Tiene impacto a finales del siglo pasado en los Estados Unidos, donde se inició el movimiento para la acreditación de programas educativos y en los primeros años de este siglo, con la aparición de test estandarizados como instrumentos de evaluación (Rama 1989). Se caracteriza por “centrar la atención de la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, medición que se realiza mediante tests o pruebas”; a este período se ha denominado “primera generación: de la medición”. (Dobles, 1996, p. 80).

El siguiente período tyleriano, según lo señala Mora (2004) en el que Ralph Tyler en los primeros años de la década de los treinta, plantea un modelo de planificación curricular, poniendo especial énfasis en la selección del contenido y en las estrategias para transmitir la información y evaluar el logro de los objetivos. Para Tyler, la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos y para ello, sugiere realizar comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios. De acuerdo con la clasificación de Guba y Lincoln (1994), se le llama “segunda generación: descriptiva”.

El Período de la "inocencia" aparece a finales de la década de los cuarenta y en los primeros años de la década de los cincuenta, en los Estados Unidos es clara la expansión de ofertas educacionales y, de esta manera aumenta la práctica de la evaluación del personal docente y de la evaluación educacional (Rama, 1989). En este periodo influyen aún los principios propuestos por Tyler para la evaluación educativa, centrados en la medición de los resultados.

Como siguiente período, se encuentra el del realismo, el cual surge en los años sesenta, en los Estados Unidos, aquí la evaluación se comienza a profesionalizar y, a partir de ese fenómeno, en educación se plantea la necesidad de elaborar nuevos proyectos para el desarrollo del currículo; especialmente, en ciencias y matemática. En la clasificación de Guba y Lincoln (1994), este periodo aparece después de 1957 y se le denomina “tercera generación: de juicio”. Dicha generación se caracteriza por “los esfuerzos para enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico, así como también las funciones descriptivas...” (Dobles, 1996, p. 81).

El posterior período es el de profesionalismo, a partir de la década del setenta, en donde la evaluación empieza a tomar auge como una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y seguido de este, aparece el período de autoevaluación, en las últimas décadas, en donde con la difusión de instituciones de educación superior, en Latinoamérica, se ha visto la necesidad de competir por calidad académica, de esta manera, se parte de la idea que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación deben buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el procesos de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 1998).

Esto a su vez, conlleva a un proceso de autoevaluación con intenciones hacia la acreditación de carreras profesionales, así, se considera la metaevaluación como medio para comprobar la calidad de las evaluaciones. De esta manera, la evaluación se concibe como formativa del proceso; de tal manera que, se convierte en uno de los mejores procedimientos del control de la calidad de la educación (Hernández, 1998). Nuevamente y de acuerdo con la nomenclatura de Guba y Lincoln (1994), este período constituye la “cuarta generación: constructivista”.

2.1.1 Evolución del Concepto de Evaluación

Ralph Tyler es considerado el padre de la evaluación educativa en todos los Sentidos. Este no sólo introdujo el término de evaluación y creó a inicios de la década de los treinta, la metodología para construir pruebas objetivas de rendimientos, pues, también, creo el primer método para evaluar programas de carácter educativo a partir del estudio curricular más grande que se haya efectuado en Estados Unidos: El estudio de los ocho años (1933-1941), del cual Tyler junto con su asistente Hilda Taba, fue el coordinador de evaluación de este gran proyecto mencionado (Ridings, 1981).

A partir de esto, de acuerdo con lo mencionado por García (2005) la evaluación de programas estuvo inspirada en los principios del método Tyleriano, diseñando tests de rendimiento, en los que se pretendía evaluar el grado de logro de ciertos objetivos, en donde dichos métodos estuvieron sin interrogarse por más de dos décadas; el cuestionario inició en 1963 a partir de la publicación de un artículo de Lee Cronbach (discípulo de Tyler), en el cual se hablaba sobre el mejoramiento de los cursos por medio de la evaluación, de esta manera, este fue el primer psicólogo en hablar sobre la evaluación formativa sin emplear ese término.

De acuerdo con la investigación realizada por García (2005), quien señala que como consecuencia de la promulgación de la *Guerra contra la pobreza y el Acta de educación*, en 1965 por el Gobierno Federal estadounidense, surge la necesidad de rendición de cuentas sobre los millones de dólares destinados a la educación, en donde, para llevar a cabo dicha tarea, se contrataron especialistas en evaluación para que determinaran la utilidad de los programas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) quienes se percataron de que el método tyleriano no aportaba toda la información necesaria sobre la utilidad y desarrollo de los mismos.

Respecto a ello, entre los años de 1966 y 1971, surgen las aportaciones teórico-metodológicas sobre evaluación de programas que han abierto camino al desarrollo de otros modelos metodológicos, tal como el modelo CIPP (contexto, insumo, proceso y producto) de Stufflebeam y posteriormente su método cualitativo llamado evaluación respondiente, el cual fue el primero modelo de carácter cualitativo basado en el estudio de casos.

Continuando con las aportaciones que hace García (2005), se puede encontrar que a partir de la década de los años setenta, la evaluación comenzó una etapa de profesionalización acelerada, de esta manera, en 1975, los evaluadores más distinguidos, iniciaron a planear la construcción de estándares de evaluación que orientarían la práctica profesional, para esto, se creó el Comité Conjunto de Evaluación Educativa, el cual publicó en 1981 los primeros estándares de evaluación de programas.

Posteriormente, en el año de 1994, resulta la segunda edición de dichos estándares, (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994), los cuales se dividieron en cuatro áreas: utilidad, viabilidad, propiedad (ética) y precisión de la evaluación (método), de dichas áreas, la más propio de la evaluación, es que esta debe ser útil.

De esta manera, para lograr el propósito de la “utilidad”, será pertinente que además de entregar informes oportunos, el evaluador considere las necesidades de los grupos interesados en la evaluación, puesto a que, cuando se realiza sin que este se involucre con dichos aspectos, considerando sólo las creencias del evaluador, se adentra en la evaluación que se ha denominado caja negra.

Ahora bien, al igual que la evaluación de programas García (2005) menciona que la evaluación de la docencia comenzó a desarrollarse en Estados Unidos en caminos paralelos, en donde Herman Remmers de la Universidad de Indiana, creó el primer cuestionario de evaluación de la docencia (CEDA) en 1927 (Centra, 1993).

La implementación de los CEDA inició a extenderse a finales de la década de los sesenta, al principio sólo instituciones universitarias de ese país promovían una aplicación del tipo voluntaria y posteriormente se hizo de carácter obligatorio, en la actualidad representan más del 90% de instituciones estadounidenses que se encargan de evaluar a la docencia por medio de dichos cuestionarios (Seldin, 1933).

Con el uso de los CEDA, se difundió la investigación en este ámbito, de manera especial en Estados Unidos y Canadá. Con ello se identifican cuatro fases en el desarrollo, la *primera* que corresponde a la época de Remmers, con poca investigación y poco estructurada; la *segunda* en la década de los años setenta en donde la mayoría se dedicó a determinar la confiabilidad de los CEDA; la *tercera* para los años ochenta, en donde los investigadores se mostraron preocupados por relacionar los resultados de los CEDA con las características de los alumnos, la disciplina y el profesor (García, 2003), y por último, como *cuarta* fase, a partir de los años noventa, el estudio de este tema disminuyó, puesto a que los investigadores se han interesado por otros ámbitos de la educación (García, 2005).

2.1.2 Evolución del tema de la Evaluación de la docencia en México

México ha tenido avances muy notorios con respecto a la evaluación de la docencia, la implementación de cuestionarios inició casi a la par en que se dio uso en Estados Unidos, para finales de la década de los años sesenta. En México, el introductor fue el padre Ernesto Meneses, puesto a que en 1971 en la Universidad Iberoamericana se crea el primer cuestionario mexicano de evaluación docente. Durante esta década, en la UNAM se realizan diferentes trabajos de investigación sobre el tema y ya para la segunda mitad de los ochenta, algunas universidades públicas y privadas comenzaron a implementar los CEDA de manera sistemática en la evaluación de las tareas docentes (García, 2005).

2.2 Tipos de Evaluación

Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, de acuerdo con el propósito que la evaluación persiga, los ejecutores de esta, cada situación planteada, los recursos con los que se cuente, destinatarios de la evaluación, contexto, contenidos y otros factores más, será que se determine qué tipo de evaluación resultará más conveniente implementar. De esta manera, en las siguientes líneas se hará una breve recapitulación de dichos tipos de evaluación existentes.

1) Según su finalidad y función:

a) Función formativa: la evaluación es utilizada como estrategia de mejora para ser modificada durante el trayecto de los procesos educativos para conseguir metas y objetivos planteados, esta es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también la evaluación de productos educativos es de carácter formativa siempre que los resultados se utilicen para ser mejorados. Se identifica con la evaluación continua.

b) Función sumativa: normalmente se aplica en la evaluación de productos (procesos terminados) con realizaciones precisas y valorables. Con este tipo de evaluación no se pretende modificar o ajustar el objeto evaluado, ya que simplemente pretende determinar su valor en función de la utilización que se desee hacer del mismo posteriormente.

2) Según su extensión

a) Evaluación global: esta evaluación pretende contemplar todos los componentes de los alumnos, la institución educativa, el programa, etc., pues considera al objeto

de la evaluación de una manera holística, es decir, como una totalidad, en la que cualquier modificación sobre alguna de sus dimensiones tendrá consecuencias directas sobre el resto. Mediante este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, aunque no siempre es necesaria, el modelo más conocido es el CIPP (contexto, insumo, procesos y producto) de Stufflebeam.

b) Evaluación parcial: en comparación con la global, se interesa por el estudio de determinados componentes de un centro, programa educativo, de rendimiento de algunos alumnos, etc., es decir, no de carácter holístico.

3) Según los agentes evaluadores

a) Evaluación interna: es la que se lleva a cabo y se promueve por los propios integrantes de una institución, programa educativo, etc. La evaluación interna ofrece diferentes alternativas para realizarse: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

* Autoevaluación: los evaluadores se encargan de evaluar su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc.). Los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.

* Heteroevaluación: evalúan una actividad, objeto o producto, los evaluadores son distintos a las personas evaluadas (el Consejo Escolar al Claustro de profesores, un profesor a sus alumnos, etc.)

* Coevaluación: dicha evaluación es aquella en la que ciertos sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, unos y otros

equipos docentes, el equipo directivo al Consejo Escolar y viceversa). Evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

b) Evaluación externa: la presente evaluación sucede cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc. Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente.

4) Según el momento de aplicación

a) Evaluación inicial: la presente se realiza al comenzar un curso académico, con la creación de un programa educativo, el funcionamiento de la institución escolar, etc., y consiste en la recolección de datos en la situación de partida. Es indispensable para iniciar cualquier cambio educativo, decidir los objetivos por conseguir y para valorar si al final de un proceso los resultados son óptimos o no.

b) Evaluación procesual: esta consiste en la valoración a través de la recogida continua de datos, sobre el funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc., a lo largo del periodo de tiempo establecido para la obtención de ciertas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.

c) Evaluación final: consiste en la recolección y valoración de datos al culminar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje, o bien de un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para el logro de unos objetivos.

5) Según el criterio de comparación

Una valoración se realiza cuando se compara el objeto de evaluación con un criterio determinado, de esta manera, se identifican dos situaciones diferentes:

a) En caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades, intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.), se estará utilizando la *autoreferencia* como sistema.

b) En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., lo que se conoce como *heteroreferencia*, se encuentra así, con dos posibilidades:

b.1) Referencia o evaluación criterial: es en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente establecidos, o bien con unos patrones de realización, un conjunto de situaciones deseables que de igual forma han sido fijados con anterioridad.

Tal es el caso en el que se compara el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado tiempo, o bien, los resultados de un programa de educación compensatoria con los objetivos que éste se había marcado, y desde luego, no con los resultados de otro programa.

b.2) Referencia o evaluación normativa: Para esto, el referente de comparación será el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, centros, programas o profesores).

Lo adecuado, será relacionar siempre ambos criterios para realizar una valoración conveniente, aunque en el caso de la evaluación de alumnos, parece más apropiada la evaluación que emplea la autorreferencia o la evaluación criterial. El empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

2.3 Definición de la Evaluación del Desempeño Docente

En primer momento, se puntualizará la definición de la palabra desempeño, la cual hace referencia al grado de desenvolvimiento de un individuo con respecto a un fin determinado, en donde se espera que este realice lo que es de su responsabilidad de la mejor manera, poniendo en juego tanto el conocimiento, como habilidades y actitudes (competencias) y así, su mejoramiento será cada vez mayor y con mejores resultados en el ámbito que se esté contemplando.

De esta manera, se considera que un docente profesional, es aquel que posee relevantes habilidades dentro de su quehacer educativo, tal como el dominio de unos saberes determinados, el conocimiento de los procesos de desarrollo de los alumnos, el diseño y aplicación de estrategias que promuevan el aprendizaje en los educandos, el trabajo colegiado, destrezas administrativas, relación con la comunidad de padres de familia, entre otras muchas más. Desde esta perspectiva, se entiende que al resultar tan complejo el medio que rodea a un verdadero profesional de la educación, se deberá construir un sistema de evaluación sistemático para la valoración de sus prácticas pedagógicas.

Así pues, se contemplarán ciertas opiniones sobre el concepto de evaluación de desempeño, centrándolas específicamente en el área de la profesión docente. En primera instancia, se encuentra lo que Mondy y Noé (1997) señalan acerca de la evaluación del desempeño, quienes la consideran como un sistema formal de evaluación periódica del desempeño de un individuo o grupo de trabajo determinado, por ello, evaluar el desempeño de una persona, es relativo a la evaluación del cumplimiento de sus responsabilidades, logros alcanzados durante cierto tiempo respecto a la función que tiene, de manera que se pretende compartir con la persona evaluada las áreas de oportunidad y destrezas detectadas, para una mejora constante en su labor profesional.

En este sentido, Pereda y Berrocal (1999) consideran a la evaluación del desempeño como un proceso constante ante el nivel de eficacia de un individuo en su trabajo; así, se comprende que dicha evaluación permite determinar el grado en que las personas aportan al logro de objetivos o propósitos requeridos ante el cargo que representan en una organización específica, favoreciendo acciones indispensables para su desarrollo tanto a nivel personal como profesional.

Respecto a ello, durante los últimos años y de manera especial en los sistemas educativos de América Latina, han surgido diversos esfuerzos orientados hacia la mejora de la calidad de la educación, y en este sentido Murillo (2006) señala la identificación del desempeño profesional del docente, como una total influencia para el logro de este aspecto cualitativo de la gestión escolar.

Actualmente, se propagan la idea de que el éxito o fracaso de cualquier sistema educativo, se relaciona totalmente con la calidad de desempeño de sus profesores, pensándose que, sin la existencia de docentes eficaces, la educación jamás podría seguir el camino del perfeccionamiento o mejora.

Guskey (2000), se refiere a la evaluación del desempeño docente como un medio que paulatinamente adquiere importancia para el desarrollo profesional de

los profesores, ya que anteriormente la evaluación del profesor consideraba tan solo la evaluación de sus prácticas y la selección de estos para ser contratados.

Con ello, la evaluación, fungirá como una opción de reflexión y de mejora de la realidad, pero su oportunidad y sentido de consecuencia tanto en la personalidad del evaluado, como en su entorno y en el equipo del que forma parte, deberá ser entendida y situada adecuadamente para posibilitar el avance profesional de los docentes (Valdés, 2000, 14-15).

A partir de esto, y de acuerdo con lo que Tejedor y García (2010) mencionan en su investigación, al plantearse evaluar el desempeño docente, se deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:

El *primero* de ellos, consiste en estar seguro de lo que se va a evaluar y de que esto se considera efectivamente un desempeño deseable por parte del evaluado; el *segundo* aspecto, señala que se deberá poner atención a la cultura evaluativa que se creará a partir del plan de evaluación que conlleva determinados procedimientos e instrumentos de evaluación, y como *tercer* aspecto, se recomienda tener en cuenta la importancia de procesos, resultados y así como la relevancia de que quién evalúa esté fuera del proceso y quien está dentro verdaderamente participe en la evaluación.

Por su parte, la CNSPD (Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente), menciona que, la evaluación del desempeño docente contribuirá al fortalecimiento de las prácticas de enseñanza, debido a que sus resultados aportarán información que se encargará de retroalimentar a los propios maestros para mejorar su quehacer profesional; además, servirá como referente para la formación continua, y tendrá impacto en los procesos de Permanencia, de Promoción y de Reconocimiento marcados en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

Desde esta perspectiva, se menciona igualmente que la Ley General del Servicio Profesional Docente señala en el Artículo 52 que la evaluación del desempeño es obligatoria para los docentes y técnicos docentes en servicio de Educación Básica, y que se realizará por lo menos cada cuatro años.

2.4 Características de la Evaluación del Desempeño Docente (etapas, aspectos, métodos e instrumentos)

De acuerdo con los lineamientos emitidos por la SEP el 24 de abril del 2015, la evaluación del desempeño docente tiene como propósitos los siguientes:

- *Valorar* el desempeño del personal docente y técnico docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.
- *Identificar* necesidades de formación de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.
- *Regular* la función docente y técnico docente, en la medida en que la evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica.

De igual manera, dentro de dichos lineamientos se expresan ciertas características de la evaluación del desempeño docente, las cuales tienen la finalidad de que la presente evaluación contribuya al logro de los mencionados propósitos, estas deberán ser:

- Una evaluación de carácter formativo: la evaluación del desempeño deberá identificar logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, con la finalidad de 1) revelar al docente aspectos clave que debe fortalecer en su labor, y 2) mejorar sus prácticas de enseñanza mediante acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica necesarias que le permitan ubicar sus avances a lo largo de su trayectoria profesional.
- Una evaluación que reconozca los conocimientos y habilidades de los maestros en servicio: la evaluación del desempeño docente debe reconocer los saberes y la experiencia adquirida por los maestros a lo largo de su trayectoria profesional, y, además, identificar los rasgos fundamentales, necesarios y suficientes, de una práctica de enseñanza que conduzca al logro de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica.
- Una evaluación que recupere información sobre las condiciones en que laboran los maestros: la evaluación del desempeño docente debe considerar el contexto sociocultural y las condiciones específicas, de la escuela y el aula, en que el docente desarrolla su práctica profesional de manera cotidiana.

Ahora bien, para garantizar una evaluación del desempeño docente transparente, justa y equitativa, ésta considera en los presentes lineamientos ciertas consideraciones como las siguientes:

- **El Perfil, los parámetros e indicadores de desempeño docente** autorizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, como referente para la práctica profesional de los Docentes y Técnicos Docentes a lo largo de su trayecto en la docencia en Educación Básica.

- **La política educativa dirigida a la Educación Básica**, que señala los aspectos sustanciales a ser considerados en la evaluación del desempeño: la planeación didáctica, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la colaboración en la escuela y en la Normalidad Mínima de Operación Escolar, así como el vínculo con las familias de los alumnos.
- **Los diferentes niveles, modalidades y tipo de servicio educativo** en que se desempeñan los docentes en Educación Básica, que dan cuenta de las particularidades en que se inscribe su función: por ejemplo, organizar y desarrollar una clase con niños de educación preescolar indígena demanda competencias didácticas diferentes a las requeridas para llevar a cabo una clase de Química con un grupo de adolescentes de Educación Secundaria.

Por otro lado, se establece que con la intención de atender los propósitos, características y condiciones en que se desarrolla la evaluación del desempeño, la Secretaría de Educación Pública (SEP), en vinculación con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), estableció las siguientes etapas, entendidas como los momentos secuenciales en que se llevará este proceso de evaluación, las cuales están asociadas a la aplicación de diversos instrumentos:

Etapas 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales: De acuerdo con La Ley General del Servicio Profesional Docente, es necesario que la evaluación del desempeño contemple el cumplimiento de las exigencias propias de la función docente. En este sentido, y considerando la importancia de la Normalidad Mínima de Operación Escolar, el informe será emitido por el director de la escuela o en su caso el supervisor, con la intención de identificar el grado de cumplimiento de las responsabilidades profesionales del docente o técnico docente que son inherentes a su profesión, su participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y su vinculación con los padres de familia y con la comunidad y

que han sido establecidos en los Perfiles, parámetros e indicadores correspondientes.

Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza: la actividad cotidiana del docente con sus alumnos conlleva a la realización de numerosos trabajos de diversa naturaleza; en esta etapa el docente recuperará una muestra de esos trabajos, como evidencia de su práctica de enseñanza. Esta evidencia será analizada y explicada por el mismo docente, como parte del ejercicio cotidiano de reflexión que él hace sobre su práctica y sobre los efectos que esta tiene en el aprendizaje de los alumnos.

Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos: la evaluación del desempeño docente debe dar cuenta, entre otros elementos, de la capacidad del maestro para afrontar y resolver con éxito diversas situaciones de la práctica profesional. En esta etapa, la aplicación de un examen basado en casos permite dar cuenta de los conocimientos y competencias que el docente pone en juego para resolver situaciones hipotéticas de la práctica educativa, basadas en situaciones reales y contextualizadas para facilitar su comprensión.

Etapa 4. Planeación didáctica argumentada: para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, el docente y técnico docente organiza su práctica educativa a partir de considerar los elementos del contexto en que desarrolla su función, las características de sus alumnos y los recursos con los que cuenta; dicha organización queda registrada en su planeación didáctica. La evaluación del desempeño considera necesario evaluar la forma, el contenido y la estructura de este insumo de la práctica cotidiana del docente, así como el análisis y argumentación que un maestro hace para sustentar su intervención a través de su planeación didáctica. En esta etapa, el docente elaborará un escrito en el que analice, justifique, sustente y dé sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar su planeación; asimismo, el escrito deberá

contener una reflexión del docente acerca de lo que espera que aprendan sus alumnos y la forma en que se evaluará lo aprendido.

Etapa 5. Examen complementario: para el caso de los docentes que imparten la Asignatura Segunda Lengua: inglés, se desarrollará una etapa adicional de evaluación, que consiste en la aplicación de un examen estandarizado que permita identificar el nivel de dominio de esta segunda lengua.

2.5 Perfiles, Dimensiones, Parámetros e Indicadores de la Evaluación del Desempeño Docente

Contemplando otro elemento más de la evaluación del desempeño, esta tiene como referente el perfil, los parámetros y los indicadores aprobados por el INEE. Dicho perfil está constituido por cinco dimensiones en las que se consideran los aspectos de la función docente establecidos en el Artículo 14 de la LGSPD.

Este perfil corresponde a la función docente y a la función que realiza el personal técnico docente, en los tres niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y tiene un carácter nacional.

El perfil que se presenta, expresa las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz; además de ser una guía que permita a maestras y maestros orientar su formación para desempeñar un determinado puesto o función en el sistema de Educación Básica.

De igual manera, de las dimensiones del perfil se derivan parámetros que describen aspectos del saber y del quehacer docente. A su vez, a cada parámetro le corresponde un conjunto de indicadores que señalan el nivel y las formas en que tales saberes y quehaceres se concretan.

Tabla 2

**Dimensión 1, Parámetros e Indicadores de la
evaluación del desempeño docente.**

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p align="center">1</p> <p align="center">Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender</p>	<p>1.1 Describe las características y los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos para su práctica docente.</p>	<p>1.1.1 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para organizar su intervención docente.</p> <p>1.1.2 Describe las características del desarrollo y del aprendizaje de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.</p> <p>1.1.3 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para organizar su intervención docente.</p> <p>1.1.4 Identifica las características del entorno familiar, social y cultural de sus alumnos para poner en práctica su intervención docente.</p>
	<p>1.2 Analiza los propósitos educativos y el enfoque didáctico de la educación preescolar para su práctica docente.</p>	<p>1.2.1 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para organizar su intervención docente.</p> <p>1.2.2 Identifica los propósitos educativos del currículo vigente para poner en práctica su intervención docente.</p> <p>1.2.3 Explica las características de las situaciones de aprendizaje que plantea a sus alumnos a partir del enfoque didáctico de los campos formativos de educación preescolar.</p>
	<p>1.3 Analiza los contenidos de aprendizaje del currículo vigente para su práctica docente.</p>	<p>1.3.1 Identifica los campos formativos en que se inscriben los contenidos de aprendizaje de la educación preescolar para su práctica docente.</p> <p>1.3.2 Explica la elección de los contenidos de aprendizaje a desarrollar en su intervención docente para el logro de los propósitos educativos de la educación preescolar.</p>

Tabla 3

**Dimensión 2, Parámetros e Indicadores de la
evaluación del desempeño docente.**

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p align="center">2</p> <p>Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente</p>	<p>2.1 Organiza su intervención docente para el aprendizaje de sus alumnos.</p>	<p>2.1.1 Diseña situaciones didácticas acordes con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.</p> <p>2.1.2 Organiza a los alumnos, el tiempo, los espacios y los materiales necesarios para su intervención docente.</p>
	<p>2.2 Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan.</p>	<p>2.2.1 Establece comunicación con los alumnos acorde con el nivel educativo en el que desarrolla su intervención docente.</p> <p>2.2.2 Emplea estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan considerando lo que saben, la interacción con sus pares y la participación de todos.</p> <p>2.2.3 Realiza una intervención docente acorde con los aprendizajes esperados, con las necesidades educativas de sus alumnos y con el enfoque de los campos formativos de educación preescolar.</p> <p>2.2.4 Emplea estrategias didácticas que permitan a los alumnos observar, preguntar, imaginar, explicar, buscar soluciones y expresar ideas propias.</p> <p>2.2.5 Utiliza diversos materiales para el logro de los propósitos educativos, considerando las Tecnologías de la Información y la Comunicación disponibles en su contexto.</p>

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
		<p>2.2.6 Utiliza estrategias didácticas en el trabajo regular del aula para la atención de todos los alumnos, en particular aquellos con necesidades educativas especiales.</p> <p>2.2.7 Utiliza estrategias didácticas para atender la diversidad lingüística y cultural presente en el aula.</p>
	<p>2.3 Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora.</p>	<p>2.3.1 Utiliza estrategias, técnicas y herramientas de evaluación que le permiten identificar el nivel de logro de los aprendizajes de cada uno de sus alumnos.</p> <p>2.3.2 Utiliza los resultados de la evaluación de sus alumnos para mejorar su práctica docente.</p>
	<p>2.4 Construye ambientes favorables para el aprendizaje.</p>	<p>2.4.1 Organiza los espacios del aula para que sean lugares con condiciones propicias para el aprendizaje de todos los alumnos, considerando el contexto escolar.</p> <p>2.4.2 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre sus alumnos.</p> <p>2.4.3 Desarrolla acciones basadas en el diálogo, el respeto mutuo y la inclusión para generar un clima de confianza entre docente y alumnos.</p> <p>2.4.4 Utiliza el tiempo escolar en actividades que contribuyen al logro de los propósitos educativos en todos sus alumnos.</p>

Tabla 4

**Dimensión 3, Parámetros e Indicadores de la
evaluación del desempeño docente.**

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje	3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.	3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente. 3.1.2 Utiliza referentes teóricos para el análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones que permitan mejorarla. 3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica profesional con la finalidad de identificar aspectos a mejorar.
	3.2 Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	3.2.2 Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional. 3.2.3 Utiliza la lectura de diferentes tipos de textos como una estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional. 3.2.4 Produce textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional como una estrategia de aprendizaje.
	3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional. 3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional. 3.3.3 Utiliza medios impresos y las Tecnologías de la Información y la

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
		Comunicación disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.

Tabla 5

**Dimensión 4, Parámetros e Indicadores de la
evaluación del desempeño docente.**

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
4 Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos	4.1 Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente.	4.1.1 Identifica los principios filosóficos planteados en los fundamentos legales de la educación en México. 4.1.2 Implementa formas de interacción democrática en el aula y en la escuela como uno de los principios filosóficos de la educación en México. 4.1.3 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para fortalecer la identidad nacional de sus alumnos como uno de los principios filosóficos de la educación en México. 4.1.4 Explica las actividades que realiza en el aula y en la escuela para promover el carácter laico de la educación como uno de los principios filosóficos de la educación en México. 4.1.5 Identifica las disposiciones normativas vigentes que rigen su labor como docente de educación preescolar. 4.1.6 Desarrolla actividades que promuevan el respeto a los derechos humanos y los derechos de niñas y niños en su práctica docente cotidiana.

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
		<p>4.1.7 Aplica la Normalidad Mínima de Operación Escolar en su práctica docente cotidiana.</p> <p>4.1.8 Desarrolla actividades que promuevan el derecho de niñas y niños para acceder a una educación de calidad, permanecer en la escuela, aprender y concluir oportunamente su educación preescolar.</p>
	<p>4.2 Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente.</p>	<p>4.2.1 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar, acordes con la edad y las características de los alumnos.</p> <p>4.2.2 Define con sus alumnos reglas en el contexto escolar que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.</p> <p>4.2.3 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten actitudes de compromiso, colaboración y solidaridad para la sana convivencia.</p> <p>4.2.4 Implementa estrategias con la comunidad escolar que fomenten el respeto por las diferencias individuales (lingüísticas, culturales, étnicas y socioeconómicas) para la inclusión y equidad educativa.</p> <p>4.2.5 Establece comunicación con los alumnos acorde al nivel educativo para propiciar una sana convivencia en el aula y en la escuela.</p> <p>4.2.6 Implementa estrategias que contribuyen a eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje que pueden enfrentar sus alumnos con necesidades educativas especiales.</p>
	<p>4.3 Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el</p>	<p>4.3.1 Reconoce las implicaciones éticas y legales que tiene su comportamiento en la integridad y sano desarrollo de los alumnos.</p>

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
	<p>aula y en la escuela en su práctica docente.</p>	<p>4.3.2 Identifica las conductas que permiten detectar que un alumno sufre abuso o maltrato infantil para prevenir daños y perjuicios.</p> <p>4.3.3 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para la atención a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.4 Establece acciones con la autoridad educativa inmediata para el seguimiento a casos de abuso o maltrato infantil en el ámbito de su competencia.</p> <p>4.3.5 Aplica medidas preventivas para evitar enfermedades, accidentes y situaciones de riesgo en el aula y en la escuela, desde su ámbito de competencia.</p> <p>4.3.6 Reconoce procedimientos para atender casos de emergencia, accidentes, lesiones, desastres naturales y violencia que afectan la integridad y seguridad de los alumnos.</p>
	<p>4.4 Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.</p>	<p>4.4.1 Reconoce la relación entre las expectativas que tiene sobre el aprendizaje de sus alumnos y sus logros educativos para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>4.4.2 Comunica a sus alumnos altas expectativas acerca de su aprendizaje a partir de sus potencialidades y capacidades.</p> <p>4.4.3 Comunica a las familias de los alumnos las potencialidades y capacidades de los alumnos para generar altas expectativas sobre los aprendizajes de sus hijos.</p>

Tabla 6

**Dimensión 5, Parámetros e Indicadores de la
evaluación del desempeño docente.**

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
<p align="center">5</p> <p align="center">Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad</p>	<p align="center">5.1 Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos.</p>	<p>5.1.1 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para dar cumplimiento a la Normalidad Mínima de Operación Escolar.</p> <p>5.1.2 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para abatir el rezago educativo y fortalecer el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>5.1.3 Participa en el Consejo Técnico Escolar en la construcción de propuestas para favorecer la sana convivencia en la escuela.</p> <p>5.1.4 Participa en la elaboración del diagnóstico con el colectivo escolar sobre los aprendizajes de los alumnos para diseñar estrategias que permitan cumplir con los propósitos educativos.</p> <p>5.1.5 Participa en la elaboración del diagnóstico con el colectivo escolar sobre la organización y funcionamiento de la escuela para fortalecer el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>5.1.6 Realiza acciones con la comunidad escolar para atender las áreas de oportunidad de la escuela con el fin de alcanzar sus metas en el marco de la autonomía de gestión.</p> <p>5.1.7 Realiza acciones con la comunidad escolar para el cuidado de los espacios, el mobiliario y los materiales escolares.</p>

Dimensión del perfil	Parámetros	Indicadores
	5.2. Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela.	5.2.1 Establece acuerdos y compromisos con las familias de los alumnos para involucrarlos en la tarea educativa de la escuela. 5.2.2 Realiza con el colectivo docente acciones de vinculación con diversas instituciones que apoyen la tarea educativa de la escuela.
	5.3 Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo del aula y de la escuela.	5.3.1 Realiza acciones de gestión escolar para fortalecer la identidad cultural de los alumnos con apego a los propósitos educativos. 5.3.2 Identifica los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para desarrollar acciones que favorezcan los aprendizajes de los alumnos.

De acuerdo con lo contemplado en el archivo de Perfil, Parámetros e Indicadores para docentes y técnico docentes que la SEP y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente emitieron en 2015, el perfil, los parámetros e indicadores del desempeño, que la Ley señala deberán definir lo siguiente:

- a) Las funciones de docencia, dirección y supervisión, respectivamente, incluyendo, en el caso de la función docente la planeación, el dominio de los contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizajes, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores.
- b) Las características del desempeño del personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión.

- c) La observancia de los calendarios y el debido aprovechamiento del tiempo escolar.
- d) Los niveles de competencia en cada una de las dimensiones que los integran.

2.6 Definición de Docente

Intentar definir lo que significa la palabra docente, trae consigo la consideración de ciertas perspectivas que de manera decisiva determinan o bien, influyen hacia lo que dicha palabra contempla, de esta manera y tal como lo señal Durkheim (1982), en pedagogía y sociología, “el hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros no es el hombre tal como la naturaleza lo ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y lo quiere tal como lo requiere su economía interna”.

Desde esta perspectiva, se puede entender que la definición del docente estará determinada por lo que los gobierno o autoridades educativas de un tiempo en específico, establezcan dentro de sus prioridades en el plano del crecimiento económico y en materia educativa de cierta entidad, pues de ello dependerá al tipo de alumnos que convendrá formar de acuerdo con el profesor que se ha definido como el ideal.

Por su parte, ciertos investigadores u organismos dentro del marco educativo, hacen referencia a lo que ser docente significa, algunas de estas definiciones se encontrarán en las siguientes líneas con la intención de contrastar y considerar lo que ellos han aportado y que desde luego enriquecen el presente documento.

En un documento emitido por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 2011, se establece que el docente contribuye en la autonomía de las personas, la construcción de la paz y el desarrollo de las sociedades. Por su parte, la SEP en su obra Glosario 2008, define

al docente como una persona que en el proceso de enseñanza y aprendizaje imparte conocimientos y orienta a los alumnos.

Continuando con la presente definición, se ubica lo que el documento emitido por el INEE en 2015 establece, ya que define al docente como aquel cuya actividad primordial en la institución escolar es la impartición de clases, además, determina que dicha definición no incluye algunas categorías de personal docente como: asistente de docente, personal de apoyo pedagógico y personal de apoyo social y de salud.

Tal como se observa, la palabra docente considera un marco de grandes habilidades y sobre todo de múltiples retos por enfrentar ante las exigencias y necesidades que el sistema educativo actual determina, tener conocimiento de dichas definiciones permitirá adquirir un panorama más claro y enriquecido acerca de la variable que por ahora interesa, la cual es la evaluación hacia la docencia.

2.7 Definición de Pensamiento

El pensamiento de los docentes de preescolar, es un aspecto que totalmente interesa ya que bien, es un elemento primordial en la presente investigación. De esta manera resultará conveniente puntualizar la definición de dicho concepto con la intención de conocer y posteriormente comprender un poco más sobre las perspectivas que los profesores manifiestan acerca de la evaluación del desempeño docente.

Melgar (2000), concibe al pensamiento como la capacidad de planear y dirigir de manera oculta una conducta posterior, lo cual permite prevenir errores o posponer las acciones para posibilitar ajustes mejores en duración y efectividad.

De acuerdo con esta primera definición y en relación con el pensamiento de los docentes, se rescata que ellos, en primer momento interiorizan las conductas que

posteriormente ejecutarán y mediante esta interiorización, logran realizar ajustes de mejora o bien de acuerdo a los propósitos que persigan ante lo que desean expresar realmente, y así su pensamiento hacia la evaluación se refleja por este proceso, en donde bien, las perspectivas que cada uno toma son realmente diversas debido a lo que para cada uno dicha evaluación representa, a sus ideas previas, sus experiencias de vida, sociales, profesionales, entre otros aspectos que determinan su pensamiento con respecto a esto.

Por su parte, González (1991), define al pensamiento como aquellos cambios en los estados de información, los cuales se deben a ciertos mecanismos mentales que se encuentran ocultos.

Tomando dicha aportación, se puede considerar que el pensamiento de los profesores respecto a la evaluación del desempeño, surge a partir de un proceso interno muy propio y particular en cada persona, en donde resulta muy complejo tratar de establecer el tipo de pensamiento de cada uno, puesto a que esos mecanismos mentales como bien se menciona, se encuentran ocultos y cada docente posee características individuales que determinarán perspectivas diferentes entre unos y otros.

Al hablar de pensamiento, se encuentra lo que Piaget (1972) aporta en esta área, ya que, desde su enfoque cognitivo, hace gran hincapié en las relaciones entre el sujeto y el medio, de tal manera que considera al pensamiento en un nivel superior en la acomodación y asimilación, el cual opera con los esquemas que son el resultado de los encuentros de carácter asimilativo y de acomodación con el medio.

De esta manera, los esquemas se contemplan como representaciones interiorizadas de una clase de acciones similares, de forma que permiten que un individuo haga algo en su mente sin compromiso ante la acción manifestada. De acuerdo con Piaget, cuando se interactúa con un nuevo objeto, se activa un esquema que permite la asimilación de dicho objeto y a la vez, este contacto

provoca que se modifique el esquema para que se integre la nueva forma de actuar con el objeto nuevo; además, menciona que anterior a la formación de esos esquemas, el sujeto posee una cualidad egocéntrica, lo cual quiere decir que no distingue entre su mundo personal y el mundo externo.

Con respecto a esta aportación de Piaget, se puede reflexionar acerca del pensamiento de los profesores en cuanto a la evaluación del desempeño, que estos interactúan con el nuevo objeto (la evaluación docente) activando esquemas que les permite asimilar este objeto y a la vez modificar su esquema para hacer propio dicho objeto, de manera que el esquema previo que poseen con relación a la evaluación de los docentes, tendrá total relación con el pensamiento que adquirirán sobre este nuevo concepto.

Dicho pensamiento podrá tener la característica de ser aceptable, pasivo, renuente etc., hacia este de acuerdo con ese esquema que con el paso del tiempo han ido construyendo, de manera que, si el esquema de alguien ante la evaluación se ha construido con dudas, rechazo, miedo, el nuevo objeto tenderá a retomar características de ello, al contrario, si el esquema se ha edificado con aceptación, oportunidad de retroalimentación, positivismo, etc., este nuevo esquema adquirirá igualmente de esas particularidades. De esta manera, el pensamiento de los docentes se podrá encontrar muy variado ya que cada uno habrá construido esquemas totalmente diversos.

Por otro lado, se encuentra lo que Vigotsky (1979) considera respecto al pensamiento, ya que este añade que el pensamiento surge en consecuencia de un conflicto del sujeto, el cual lo obliga en encontrar la solución revelando de la situación aquello que es nuevo. A partir de esto, suceden actos de significación que adquieren forma de palabras, las cuales a su vez forman un habla. Estos actos de significación al asumir la forma de palabras, enriquecen dichas palabras dando lugar a la formación de diversos sentidos para cada palabra. Cuando se vuelven a intervenir estas palabras en el pensamiento, arrojan variados significados. Con base

en esta descripción del pensamiento, se observa que se establece en primer plano el desarrollo de los significados de las palabras.

Ahora bien, con base en lo señalado por Vigotsky (1979) y en relación con el pensamiento de los profesores, se entiende que la evaluación docente aparece como un conflicto al cual ellos quieren encontrar solución y de acuerdo a esa solución es que se determina el tipo de pensamiento que emiten con respecto a esto, de manera que será muy diverso el pensamiento que unos y otros generen conforme a sus ideas previas para afrontar la problemática.

En cuanto a las aportaciones de Skinner (1974), el pensamiento toma el significado de comportarse de manera débil de manera que otras personas no lo pueden detectar y dicha debilidad se puede deber a un control de estímulo deficiente. De esta manera dicha conducta no se encuentra bajo control de eventualidades reales, sino por reglas del tipo verbales que clarifican casualidades reproduciendo propiedades de algunas condiciones de estímulo.

Como se observa, tanto Vigotsky (1979), como Skinner (1974), suelen respaldarse en el reemplazo de contingencias por medio de autogeneración de estímulos: lenguaje interiorizado o bien, reglas para definir al pensamiento.

Para Kantor (1924), el pensamiento se refiere a la manipulación implícita de cosas o situaciones como procesos preliminares dirigidos a otras actividades inmediatas, (son anticipadas) o acciones instrumentales que proporcionan detalles para una actividad o ajuste.

Como última definición se encuentra la de Roca (1993), para quien la naturaleza se manifiesta como actos; dichos actos se presentan con frecuencia, por ello se llama consistencias. La parte psicológica es una forma de ser, son comportamientos dados como consistencias, esto es un conjunto de consistencias que se generan dentro de otras constancias llamadas universos camportamentales,

pueden ser biológicos, psicológicos y sociales, la base de ello son los comportamientos biológicos y un tipo de comportamiento es el pensar, el cual es un conjunto de constancias de estimulación socio-culturales o problemas convencionales.

Al contrastar estas aportaciones con el aspecto que interesa averiguar, se puede determinar cómo el pensamiento de los docentes se ve totalmente influenciado por diversos factores sociales, políticos y/o psicológicos de índole individual, que finalmente darán prueba de estas manifestaciones tan variadas que actualmente se aprecian en el ámbito de la docencia.

2.8 Preparación del Docente de Educación Preescolar

De acuerdo con lo que la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) establece, la preparación de los estudiantes que cursen la licenciatura en educación preescolar dentro del plan de estudios 2012, determina las siguientes características.

Malla curricular

Esta concibe cada curso como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que dan sentido a los trayectos formativos.

Para el cumplimiento de las finalidades formativas, se estructuró la malla curricular con una duración de ocho semestres, con cincuenta y tres cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al Trabajo de titulación. En total, el plan de estudios comprende 282 créditos.

Trayectos formativos

El trayecto Psicopedagógico está conformado por 16 cursos que contienen actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con una carga académica de 4 horas a la semana de trabajo presencial, con un valor de 4.5 créditos cada uno.

El trayecto Preparación para la enseñanza y el aprendizaje está integrado por 20 cursos que articulan actividades de carácter teórico y práctico, centradas en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y su enseñanza. Los cursos relacionados con el conocimiento matemático, ciencias y comunicación y lenguaje, tienen una carga de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos académicos cada uno. El resto de los cursos tienen una duración de 4 horas y un valor 4.5 créditos.

Trayecto Lengua adicional y Tecnologías de la información y la comunicación se compone de 7 cursos que integran actividades de docencia de tipo teórico-práctico, con carga de 4 horas semanales y un valor de 4.5 créditos académicos cada uno.

El trayecto de cursos Optativos se compone de cuatro espacios curriculares para una formación complementaria e integral del estudiante, con 4 horas semanales de carga académica y un valor 4.5 créditos.

El trayecto Práctica profesional está integrado por 8 cursos. 7 cursos articulan actividades de tipo teórico-práctico, con énfasis en el acercamiento paulatino a la actividad profesional en contextos específicos y a su análisis, los cuales se ubican del primero al séptimo semestre. Cada curso tiene una carga académica de 6 horas semanales y un valor de 6.75 créditos. El último curso de este trayecto, ubicado en el octavo semestre es un espacio curricular de práctica profesional intensiva en la

escuela preescolar, con una duración de 20 horas a desarrollarse durante 16 semanas, con un valor de 6.4 créditos.

Trabajo de titulación

En el octavo semestre se ubica un espacio curricular denominado Trabajo de titulación, en el que el estudiante normalista desarrollará actividades orientadas a la elaboración de su portafolio, informe de prácticas o tesis de investigación, para lo cual recibirá asesoría por parte de un docente. Tiene una carga horaria de 4 horas semanales, durante 18 semanas, con un valor de 3.6 créditos académicos.

La jornada de trabajo para cada semestre tiene una duración de 18 semanas con base en el Calendario Escolar determinado por la SEP. Para la organización de las actividades en la Escuela Normal, el calendario considera dos semanas adicionales para llevar a cabo la planeación del curso al inicio del semestre y para la evaluación, al finalizar el semestre.

2.9 Perfil de Egreso de los Profesores de Educación Preescolar

Nuevamente con lo que DGESEPE determina en sus lineamientos de planes y programas de estudio, se establece el perfil de egreso o bien los rasgos deseables del nuevo maestro los cuales se mencionan enseguida.

Rasgos deseables del nuevo maestro

Las **competencias** que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad

profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela.

Los rasgos del perfil son el referente principal para la elaboración del plan de estudios, pero también son esenciales para que las comunidades educativas normalistas dispongan de criterios para valorar el avance del plan y los programas, la eficacia del proceso de enseñanza y de los materiales de estudio, el desempeño de los estudiantes, así como las demás actividades y prácticas realizadas en cada institución.

Todos los rasgos del perfil están estrechamente relacionados, se promueven articuladamente y no corresponden de manera exclusiva a una asignatura o actividad específica: algunos, como el dominio de los propósitos y contenidos básicos, se identifican primordialmente con espacios delimitados en el plan de estudios; otros, como la consolidación de las habilidades intelectuales o la formación valoral, corresponden a los estilos y las prácticas escolares que se promoverán en el conjunto de los cursos; la disposición y la capacidad para aprender de manera permanente dependerá tanto del interés y la motivación que despierte el campo de estudios, como del desarrollo de las habilidades intelectuales básicas, la comprensión de la estructura y la lógica de los contenidos, y de los hábitos de estudio consolidados durante la educación normal.

Con base en las consideraciones anteriores, al término de sus estudios cada uno de los egresados contará con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se describen a continuación.

Habilidades intelectuales específicas

- a. Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.

- b. Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c. Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d. Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e. Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

Este primer rasgo del perfil de egreso de los futuros profesores de preescolar, guarda gran relación con las cinco etapas que la evaluación del desempeño docente considera, ya que se habla de habilidades intelectuales que fungirán como base ante el desarrollo de nuevas destrezas y competencias profesionales y didácticas que harán frente durante el desenvolvimiento en su práctica docente, el expediente de evidencias de enseñanza, el examen de conocimientos y competencias didácticas, la elaboración de planeaciones argumentadas y para algunos profesores, la aplicación del examen complementario de la segunda lengua.

Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar

- a. Reconoce la educación preescolar como un servicio que promueve la democratización de las oportunidades de desarrollo de la población infantil, y que contribuye a compensar las desigualdades culturales y sociales de origen.

- b. Comprende el significado de los propósitos de la educación preescolar, de los enfoques pedagógicos que sustentan la acción educativa, para propiciar el desarrollo integral y equilibrado de las niñas y los niños e identifica, como uno de los principales aportes de este servicio, el desarrollo de las capacidades cognitivas que son la base del aprendizaje permanente.
- c. Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los propósitos básicos que pretende lograr la educación preescolar, con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.
- d. Reconoce la articulación entre los propósitos de la educación preescolar y los de la educación básica en su conjunto, en particular con los de la primaria.

Sin duda alguna, este segundo rasgo del perfil de egreso, se relaciona totalmente con el contenido de las cuatro primeras etapas establecidas para la evaluación del desempeño docente, pues el profesor tendrá conocimiento y dominio de aquellos propósitos y contenidos que la educación preescolar considera y que, por supuesto estarán presentes de manera implícita y explícita en cada momento, pues representan la base que sustenta a este nivel educativo.

Competencias didácticas

- a. Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueve la educación preescolar.
- b. Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.

- c. Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.
- d. Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.
- e. Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- f. Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- g. Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.
- h. Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, en particular distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico.

Este rasgo mencionado, guarda especial relación en primer momento con la etapa número cuatro de la evaluación del desempeño docente, la cual se refiere al diseño de planeaciones didácticas argumentadas, ya que aquí el profesor podrá mostrar sus habilidades ante la identificación y conocimiento de sus alumnos, implementación de estrategias con valoración lúdica, creación de ambientes de aprendizaje, entre otras destrezas más consideradas en dicho rasgo; posteriormente se verá reflejado con la relación que guardará ante la elaboración de expedientes con evidencias de enseñanza (etapa dos) de cada alumno y finalmente, con la aplicación de un examen de conocimientos y habilidades didácticas (etapa número tres).

Identidad profesional y ética

- a. Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b. Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c. Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d. Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e. Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f. Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g. Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

Con respecto a este rasgo, las cinco etapas de la evaluación del desempeño docente tendrán gran impacto de ello, pues los profesores con sus actitudes de compromiso, responsabilidad y respeto manifestado en las diversas etapas y de acuerdo con lo que cada una pretenda, estarán mostrando esa identidad profesional y ética por la carrera que ejercen.

Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

- a. Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b. Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c. Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d. Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e. Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente.

Es un rasgo que se relaciona de manera directa con la primera etapa contemplada en la evaluación del desempeño docente, ya que, durante su práctica cotidiana, tendrán lugar esas habilidades ante la capacidad de percepción y respuesta por el entorno educativo en que se desenvuelve y de acuerdo con dichas habilidades, se podrá emitir por parte de la autoridad inmediata mayor el informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales.

2.10 Competencias del Docente de Nivel Preescolar

Continuando con las características deseables de un docente de nivel preescolar, autores como Frade (2009), Cooper y Rubio (en Díaz, 2002) y Perrenoud (2004), identifican ciertas áreas de competencia que un profesor debe poner en práctica con la finalidad de contribuir en la formación óptima de sus alumnos, aunque no se

menciona que sean exclusivas para la planeación son fundamentales para la misma. A continuación, se enuncian dichas competencias:

- a. Dominio profundo del desarrollo infantil y de la naturaleza del conocimiento humano.
- b. Dominio pleno del currículo y todo lo que se enmarca en él.
- c. Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
- d. Manejo diverso de estrategias metodológicas que satisfagan las necesidades de todos los alumnos en un ambiente estimulante.
- e. Considerar los saberes de los alumnos como recursos para movilizar.
- f. Trabajar a través de retos.
- g. Diversificar los medios de acceso al aprendizaje.
- h. Planear de manera flexible.
- i. Planear de manera transversal.
- j. Trabajar a partir de los errores y obstáculos de aprendizaje.
- k. Implicar a los alumnos en la investigación, en proyectos de conocimiento.
- l. Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- m. Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
- n. Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.
- o. Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
- p. Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua. *Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de auto evaluación en el niño.

Continuando con esta línea de información, Perrenoud (2004) por su parte, habla acerca de diez nuevas competencias que el docente podría considerar como parte de una positiva labor de enseñanza, dichas competencias son las siguientes:
1) organizar y animar situaciones de aprendizaje, 2) gestionar la progresión de los

aprendizajes, 3) elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, 4) implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo, 5) trabajar en equipo, 6) participar en la gestión de la escuela, 7) informar e implicar a los padres, 8) utilizar las nuevas tecnologías, 9) afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión, 10) organizar la propia formación continua.

Tal como se puede ver con esta aportación y en específico en la competencia número diez, se entiende que existe relación entre lo que dicho autor menciona y lo que por una parte se pretende con la evaluación del desempeño docente, la propia formación continua de los profesores.

De igual manera, las otras nueve competencias guardan cierta relación con las etapas, dimensiones, características y propósitos que la evaluación del desempeño persigue y que ya se han mencionado en apartados anteriores.

Biblioteca UP Bonaterra

PARTE 2

“ESTUDIO EMPÍRICO”

Biblioteca UPONaterra

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Biblioteca UP Eonaterra

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO 3 “METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN”

3.1 Estudio Cualitativo

El estudio cualitativo, analiza de modo holístico la percepción que los sujetos tienen respecto a cierto fenómeno, es decir que considera el todo en un proceso de investigación, en donde con base en las relaciones descubiertas, no se busca generalizar (como en el cuantitativo), sino que, se hace un intento por reconstruir la realidad, pero desde el punto de vista de los actores de un sistema social determinado. Se profundiza en el discurso, sin haber un análisis del tipo numérico o estadístico.

De acuerdo con Cuenya y Ruetti (2010), el estudio cualitativo busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente casual, en donde la información que se desarrolla se basa en la descripción de situaciones, lugares, individuos, etc., por lo que, este estudio normalmente se utiliza para el descubrimiento de preguntas de investigación.

De esta manera, la investigación cualitativa se clasifica en dos modalidades; la interactiva y la no interactiva, en donde la primera puede ser del tipo etnográfica, fenomenológica, estudio de casos, teoría fundamentada entre otros y la segunda del tipo análisis de conceptos y análisis histórico. Para dicha modalidad se suelen emplear algunas técnicas de recolección de información como: observación participante, observaciones de campo, entrevistas a profundidad, documentos, grupos de enfoque, y algunos más.

3.1.1 Método

Durante la parte inicial del establecimiento de cualquier investigación que será efectuada, resulta de total importancia conocer diversos paradigmas y determinar

cuál será el que estará orientando ese proceso investigativo, ya que tal como lo puntualizan Guba y Lincoln (1994), no es posible adentrarse en el terreno de la investigación sin que se tenga un conocimiento claro sobre el tipo de paradigma que estará guiando al investigador hacia el fenómeno que ha decidido estudiar.

De esta manera, resultará relevante partir de la definición de lo que se entiende con este concepto de paradigma. Kuhn (1962) señala que un paradigma es un grupo de suposiciones que mantienen interrelación respecto a la interpretación del mundo, sirviendo además como una orientación dentro de la disciplina de cada profesional, puesto que indica las problemáticas a tratar mediante una epistemología adecuada que clarifique esas interrogantes.

Por su parte, según lo menciona Flores (2004), un paradigma comprende un sistema de creencias acerca de la realidad o bien, la visión del mundo, el lugar que la persona tiene en él y las diferentes relaciones que dicho lugar permitiría con lo considerado como existente.

Durante los siguientes párrafos, se mostrará, primeramente, una breve recopilación acerca de lo que el paradigma de investigación de tipo cualitativo considera de acuerdo con la aportación de ciertos autores y posterior a ello, se hará un análisis referido al tipo de paradigma que orienta la presente investigación.

3.1.1.1 Enfoque de Paradigma Cualitativo

Se considera que Max Weber (1884-1920) es el pionero del estudio cualitativo, ya que expone que las ciencias sociales deben considerar los significados subjetivos y la comprensión del contexto en donde ocurre el fenómeno, siendo más allá que mediciones.

Con ello, se asume que los paradigmas que sirven como fundamento a este tipo de investigación cualitativa, son la teoría crítica; esta mediante la búsqueda de crítica y transformación de las estructuras de la sociedad tales como, la cultura, economía, política, etc., y, por otra parte, el constructivismo, el cual tiene como propósito de investigación la comprensión y reconstrucción de la propia realidad (Guba y Lincoln, 1994).

Ahora bien, con respecto a la validez de este tipo de investigación, se hace referencia de la alta eficacia interna que posee, sin embargo, dicho enfoque muestra limitaciones en el momento de la generalización de resultados obtenidos, ya que, a diferencia de la investigación cuantitativa, no presenta un aspecto de gran fortaleza en su validez externa, lo cual hace referencia a la generalización de los resultados obtenidos (Cuenya y Ruetti, 2010).

Dichos autores, señalan que el análisis cualitativo busca la comprensión de los fenómenos dentro del contexto casual, basándose en descripciones detalladas de situaciones, personas, comportamientos observados, interacciones y otras fuentes que tengan la finalidad de no generalizar los resultados.

Hernández, Fernández, y Baptista (2010) proponen las siguientes características ante el proceso de investigación cualitativa:

Tabla 7

Características del proceso de investigación cualitativa.

- La pregunta de investigación no es definida en su totalidad, el investigador tiene la posibilidad de plantear un problema sin, necesariamente, seguir un proceso definitivo.

- El investigador inicia analizando el mundo social y, a partir de la observación, puede construir su componente teórico.
- Mediante el proceso inductivo el investigador explora y genera una teoría sustantiva.
- En el estudio cualitativo, por lo general, no se comprueban hipótesis, éstas se van reestructurando a medida que se avanza con el proceso investigativo o son el resultado final de dicho proceso.
- El investigador emplea técnicas como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión de grupo, evaluación de experiencias personales o registro de historias de vida.
- Al ser un propósito el reconstruir la realidad, el proceso investigativo es más flexible y se desarrolla entre las respuestas y avance teórico. Aprecia el todo sin reducirlo a sus partes.
- Evalúa el desarrollo natural de lo que sucede en el entorno social.
- Los resultados del proceso investigativo cualitativo no tiene un fin de generalizarlo encontrado a toda la población, por tanto, los hallazgos conforman una teoría sustantiva, más que una teoría formal.

Basado en: Hernández, Fernández, y Baptista (2010)

Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que el enfoque cualitativo también se guía por ciertas áreas de investigación, en donde, en lugar de que las preguntas de investigación e hipótesis anteceda a la recolección y análisis de datos, como es en el caso de los estudios cuantitativos, dentro de los de tipo cualitativos se pueden ir desarrollando preguntas e hipótesis, antes, durante o después de la recogida y análisis de datos.

De esta manera Hernández, et al., (2014), establecen nueve fases, en las que hace un intento para determinar el proceso cualitativo. Dichas fases son las siguientes:

- 1) Fase 1: idea
- 2) Fase 2: planteamiento del problema
- 3) Fase 3: inmersión inicial en el campo
- 4) Fase 4: concepción del diseño del estudio
- 5) Fase 5: definición de la muestra inicial del estudio y acceso a ésta
- 6) Fase 6: recolección de datos
- 7) Fase 7: análisis de los datos
- 8) Fase 8: interpretación de los resultados
- 9) Fase 9: elaboración del reporte de los resultados

Con ello Hernández et al., (2014), en contraste con la edición anterior (quinta) de su libro *Metodología de la investigación*, en esta su sexta edición, señalan ciertas características del enfoque cualitativo, las cuales se relacionan con las ya mencionadas, pero aquí se generan algunos ajustes o nuevas características del mismo enfoque.

Tabla 8

Ajustes para las características del proceso de investigación cualitativa

- El investigador o investigadora planea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente. Sus preguntas de investigación no siempre se han definido por completo.
- En la búsqueda cualitativa, en lugar de iniciar con una teoría y luego voltear al mundo empírico para confirmar si es apoyada por los datos, el investigador comienza examinando los hechos en sí y en el proceso desarrolla una teoría coherente para representar lo que observa.

- En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, se generan durante el proceso y perfeccionan cuando se van recabando más datos.
- El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Dicha recolección consiste en obtener puntos de vista de los participantes.
- El investigador cualitativo emplea técnicas para recolectar datos, tales como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales, interacción e introspección con grupos, etc.
- El proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido. Es holístico porque se aprecia de considera el todo sin reducirlo al estudio de sus partes.
- La aproximación cualitativa evalúa el desarrollo natural de los sucesos, no hay manipulación ni estimulación de la realidad.
- La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos.
- Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades.
- El investigador se introduce en las experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado.
- Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias, ni obtener muestras representativas.
- El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de anotaciones, grabaciones, etc. Es *naturalista* porque estudia los fenómenos en sus contextos naturales y en su

cotidianidad, e *interpretativo*, ya que intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen.

Basado en: Hernández et al., (2014).

Considerando las aportaciones de los mismos autores, Hernández, et al., (2014), señalan ciertas especificaciones para cada una de las etapas de investigación del proceso cualitativo. A continuación, se mencionan detalladamente.

Tabla 9

Etapas de investigación del proceso cualitativo.

Etapas del proceso de Investigación	Características cualitativas
Planteamiento del problema	<ul style="list-style-type: none"> • Basado en la literatura y las experiencias iniciales. • Orientación hacia la exploración, la descripción y el entendimiento. • Emergente y abierto que va enfocándose conforme se desarrolla el proceso. • Dirigido a las experiencias de los participantes.
Revisión de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza el proceso. • Justifica el planteamiento y la necesidad del estudio.

Etapa del proceso de Investigación	Características cualitativas
Hipótesis	<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente emergentes.
Diseños	<ul style="list-style-type: none"> • Emergentes, se implantan de acuerdo con contexto y circunstancias.
Selección de la muestra	<ul style="list-style-type: none"> • El tamaño depende de que comprendamos el fenómeno bajo estudio (casos suficientes). La muestra se determina de acuerdo al contexto y necesidades.
Recolección de los datos	<ul style="list-style-type: none"> • Los instrumentos se van afinando. • Los datos emergen paulatinamente.
Análisis de los datos	<ul style="list-style-type: none"> • Los datos generan categorías. • Análisis temático. • Descripción, análisis y desarrollo de temas. • Significado profundo de los resultados.

Etapa del proceso de Investigación	Características cualitativas
Presentación de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Categorías, temas y patrones; tablas y figuras que asocian. categorías, materiales simbólicos y modelos.
Reporte de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • Emergente y flexible. • Reflexivo y con aceptación de tendencias. <p>Basado en: Hernández et al., (2014).</p>

3.1.1.2 Diseños de Investigación Cualitativa

De acuerdo con Hernández et al., (2014), en el enfoque cualitativo el diseño se refiere al abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación y en donde este, al igual que la muestra, recolección de datos y análisis, surgen desde que se plantea el problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo. Dentro del diseño seleccionado, se realizarán actividades como las ya mencionadas: la inmersión inicial y profunda en el ambiente, estancia en el campo, recolección de datos, análisis de los datos y la generación de teoría.

Continuando con las aportaciones de dichos autores, estos añaden la existencia de diversas tipologías de los diseños cualitativos y por ello, deciden optar por la más común y reciente, la cual no abarca todos los marcos de los diseños, pero sí los principales. Dicha clasificación contempla los siguientes diseños genéricos: a) teoría fundamentada, b) diseños etnográficos, c) diseños narrativos,

d) diseños fenomenológicos, e) diseños de investigación-acción y g) estudios de caso cualitativos. Con ello se menciona que los límites entre tales diseños no existen ya que la mayoría del estudio toma elementos de más de uno.

La elección del diseño cualitativo dependerá del planteamiento del problema, por ello a continuación se mencionan ciertas preguntas de investigación para cada diseño, así como tipo de información que estos proporcionan (Hernández et al., 2014).

Tabla 10

Tipos de preguntas de investigación.

Pregunta de Investigación	Diseño	Información que proporciona
Preguntas sobre procesos y relaciones entre conceptos que conforman un fenómeno.	Teoría fundamentada	*Categorías del proceso o fenómeno y sus vínculos. *Teoría que explica el proceso o fenómeno (problema de investigación).
Preguntas sobre las características, estructura y funcionamiento de un sistema social (grupo, organización, comunidad, subcultura, cultura), desde una	Etnográfico	*Descripción y explicación de los elementos y categorías que integran al sistema social: historia y evolución, estructura (social, política, económica, etc.),

Pregunta de Investigación	Diseño	Información que proporciona
familia, hermandad o hinchada hasta una megaciudad.		interacciones, lenguaje, reglas y normas, patrones de conducta, mitos y ritos.
Preguntas orientadas a comprender una sucesión de eventos, a través de las historias o narrativas de quienes la vivieron (experiencias de vida bajo una secuencia cronológica). Eventos como una catástrofe, una elección, la biografía de un individuo, etcétera.	Narrativo	*Historias sobre procesos, hechos, eventos y experiencias, siguiendo una línea de tiempo, ensambladas en una narrativa general. *Categorías relacionadas con tales historias y narrativa.
Preguntas sobre la esencia de las experiencias: lo que varias personas experimentan en común respecto a un fenómeno o proceso.	Fenomenológico	*Experiencias comunes y distintas. *Categorías que se presentan frecuentemente en las experiencias.
Preguntas sobre problemáticas o		*Diagnóstico de problemáticas sociales,

Pregunta de Investigación	Diseño	Información que proporciona
situaciones de un grupo o comunidad (incluyendo cambios).	Investigación-acción	políticas, laborales, económicas, etc., de naturaleza colectiva. *Categorías sobre las causas y consecuencias de las problemáticas y sus soluciones.
Basado en: Hernández et al., (2014).		

Además de dicha información respecto a la pregunta de investigación que puede orientar el tipo de diseño que se elija, Hernández et al., (2014), agregan una serie de características para los principales diseños cualitativos y estas se mencionan en la tabla 11.

Tabla 11

Características para principales diseños cualitativos

Característica	Teoría Fundamentada	Etnográficos	Narrativos	Fenomenológicos	Investigación/acción
TIPO DE PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN MÁS APROPIADO PARA	Cuando no disponemos de teorías o son inadecuadas para el contexto,	Cuando se pretende describir entender y explicar un	Cuando las historias detalladas ayudan a comprender el problema.	Cuando se busca entender las experiencias de personas sobre un fenómeno o múltiples	Cuando una problemática de una comunidad necesita resolverse y se pretende

Característica	Teoría Fundamentada	Etnográficos	Narrativos	Fenomenológicos	Investigación/ acción
SER ABORDADO POR EL DISEÑO.	tiempo, casos o muestra, circunstancias, etcétera.	sistema social.		perspectivas de este.	lograr el cambio.
DISCIPLINAS EN LAS CUALES SE CUENTA CON MÁS ANTECEDENTES.	Ciencias sociales y del comportamiento humano, ciencias de la salud, ingenierías	Antropología, arqueología, ciencias administrativas (negocios).	Humanidades (historia) y ciencias sociales y de la salud.	Psicología, educación, ciencias de la salud, ciencias naturales e ingenierías.	Ciencias sociales, ciencias ambientales ciencias de la salud e ingenierías.
OBJETO DE ESTUDIO.	Proceso, acción o interacciones entre individuos.	Sistema social (como un todo).	Uno o más individuos y sus historias. Varias historias	Individuos que hayan compartido la experiencia o el fenómeno.	Problemática de un grupo o comunidad (académica, social, política, etcétera).

Característica	Teoría Fundamentada	Etnográficos	Narrativos	Fenomenológicos	Investigación/ acción
			de un evento.		
INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS MÁS COMUNES.	Entrevistas y grupos de enfoque	Observación participante, notas de campo, entrevistas, documentos (de toda clase) y artefactos.	Entrevistas y documentos (escritos, audio y video).	Observación, entrevistas y grupo de enfoque.	Entrevistas, reuniones grupales (grupos de enfoque, foros de discusión, reuniones de trabajo) y cuestionarios (preguntas abierta y cerradas).
ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS.	Codificación abierta, axial y selectiva (en primero y segundo planos).	Triangulación (integración de las evidencias).	Cronología de eventos e historias, ensamblaje de elementos que integran la historia,	Unidades de significado, categorías, descripciones del fenómeno y experiencias compartidas.	Involucrar a la comunidad en las decisiones sobre cómo analizar los datos y el análisis mismo.

Característica	Teoría Fundamentada	Etnográficos	Narrativos	Fenomenológicos	Investigación/acción
			recuento de la historia por parte del investigador.		
PRODUCTO (EN EL REPORTE).	Una teoría que explica un fenómeno o responde al planteamiento.	La descripción y explicación de un sistema social.	Una historia secuencial que integra varias narrativas	La descripción de un fenómeno y la experiencia común de varios participantes con respecto a éste.	Diagnóstico de una problemática y un programa o proyecto para resolverla (soluciones específicas).
Basado en: Hernández et al., (2014).					

3.1.1.3 Análisis de Paradigma Cualitativo

Con base en la información mostrada en los párrafos anteriores y tomando en cuenta los propósitos que la presente investigación persigue, se puede determinar el tipo de paradigma que guiará dicho trayecto investigativo, y el cual se refiere al estudio cualitativo.

Se considera oportuno este tipo de estudio ya que, como se ha señalado el paradigma cualitativo tiene la característica de analizar el proceso de manera holística, y en esta investigación se pretende contemplar cada una de las partes e información que los docentes emitan respecto a la evaluación del desempeño, en donde nada queda fuera del marco de reflexión y todo resulta relevante ante la generación de conclusiones.

Asimismo, durante el proceso investigativo y en la obtención de los hallazgos, no se busca llegar a la generalización de las opiniones entre uno y otros profesores acerca de la evaluación del desempeño, sino que se pretende valorar las diferentes perspectivas desde el propio punto de vista de los actores, lo cual permitirá hacer una reconstrucción de su propia realidad y esto a su vez, abrirá paso al planteamiento de propuestas que favorezcan esas inquietudes o necesidades encontradas por medio de esta gran riqueza de opiniones tan diversas.

Además, la presente investigación no se interesa por realizar análisis del tipo numéricos o estadísticos, puesto a que, totalmente se profundizará en el discurso de los participantes mediante el uso de la técnica de recolección de entrevistas abiertas y profundas.

Al ser así, esta investigación se sustentará en la modalidad interactiva de dicho paradigma, hablando del tipo *fenomenológica*, la cual se caracteriza por pretender exponer en determinada indagación, cómo un fenómeno es percibido por los mismos participantes investigados. En esta investigación, interesará indagar sobre cómo el fenómeno de la evaluación del desempeño docente es percibido por ciertos profesores del nivel preescolar.

3.1.1.4 Diseño Fenomenológico

La investigación fenomenológica, describe los significados de la experiencia vivida desde la perspectiva de los sujetos investigados; de esta manera, se describirán los

significados de la evaluación del desempeño docente, desde las vivencias, experiencias y opiniones de los profesores participantes.

El vocablo de “fenomenología”, tuvo su origen en la cultura alemana del siglo XVIII. Su origen se remonta al matemático E. Husserl (1859-1938), quien, en sus investigaciones de carácter lógico, consideró a la fenomenología como un método analítico descriptivo de las vivencias del pensamiento depuradas de elementos empíricos, que interpreta la realidad mediante la reducción. Husserl no dio al término *fenómeno* el significado vulgar de lo que se manifiesta, sino el de objetos intencionales, que son, los actos intencionales de la consciencia (Dannerh, 1979).

De acuerdo con Hernández, et al., (2014), el diseño fenomenológico al igual que la teoría fundamentada, se obtienen las perspectivas de los participantes, sin embargo, en lugar de pretender generar un modelo a partir de ellas (teoría fundamentada), se explora, describe y comprende lo que los individuos tienen en común con sus experiencias hacia un fenómeno determinado. Así mismo, la diferencia entre el diseño narrativo y el fenomenológico, es que en el primero se enfoca en la sucesión de eventos, puntos de vista cronológicos o la historia secuencial y el segundo, en la esencia de la experiencia compartida.

Se añaden ciertas premisas en las que se fundamenta el diseño fenomenológico de acuerdo con la aportación de los mismos autores:

- Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante.
- Se basa en el análisis de discursos y temas y en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron),

corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (lazos que se generaron durante las experiencias).

Continuando con las aportaciones de Hernández, et al., (2014), quienes señalan la existencia de dos enfoques hacia la fenomenología: fenomenología hermenéutica y fenomenología empírica, trascendental o psicológica.

La primera, enfocada en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de la vida, no sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación: a) definir un fenómeno o problema de investigación, b) estudiarlo y reflexionar sobre este, c) descubrir categorías y temas del fenómeno, d) describirlo y e) interpretarlo.

Por su parte, la fenomenología empírica, muestra menos enfoque en la interpretación del investigador y más en describir las experiencias de los participantes. El analista deja de lado en la medida de lo posible sus experiencias para logra visualizar una nueva perspectiva del fenómeno o problema.

Siguiendo con dichas perspectivas, Hernández, et al., (2014), hablan de las principales acciones para la implementación de un diseño fenomenológico, dichas acciones se presentan a continuación:

- 1) Partir del planteamiento del problema, identificar y definir el fenómeno de interés.
- 2) Elegir el contexto y los participantes:
Individuos que hayan experimentado el fenómeno de interés.
- 3) Inmersión en el campo:

- *Reconocimiento y posterior revisión del lugar donde ocurrió el fenómeno.
- *Búsqueda de antecedentes históricos sobre el fenómeno y los participantes (fines de contextualización).

4) Recolectar los datos sobre las experiencias con el fenómeno o planteamiento:

- *Recabar información mediante entrevistas, grupos de enfoque, etc.
- *El producto consiste en varias descripciones y narrativas de experiencias.

5) Transcribir las narrativas de las experiencias y agregar todos los materiales e información a la base de datos.

6) Revisar todas las descripciones e información (vista o lectura general de los datos) para tener un panorama completo.

7) Identificar las unidades de análisis (ya sea la unidad constante o varias unidades).

8) Generar las categorías, temas y patrones presentes en las descripciones y narrativas de los participantes sobre las experiencias con respecto al fenómeno.

9) Descubrir la conexión entre las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno (vínculos entre las categorías y temas).

10) Determinar (de manera constructivista y comparativa) el fenómeno a partir del análisis de experiencias:

- *Esencia de las experiencias
- *Diferencias entre experiencias,
- *Estructura, categorías que componen el fenómeno y sus relaciones,
- *Contexto, tiempo, lugar y situación.

11) Desarrollar una narrativa general que incluya las categorías y temas comunes y diferentes, así como sus vínculos dentro del contexto.

*El producto es una descripción del fenómeno (experiencia común) y las categorías emanadas a partir de las experiencias.

12) Validar la narrativa y descripción del fenómeno con los participantes y revisar con otros investigadores.

13) Elaborar reporte final.

Panciano (1988) habla de las posibilidades que en la comunidad científica actual dicho método tiene, ya que se considera puede generar saber del tipo científico, siempre y cuando se explique de manera estricta y cabalmente. De esta manera se contemplan algunas características que se enunciarán a continuación.

Como primera característica, un método cualitativo contrario al paradigma analítico, es promotor del movimiento de la pedagogía experimental. La cientificidad de la Pedagogía Social Fenomenológica no coincide con la cientificidad del paradigma de las ciencias físico-naturales que encarnan el modelo cuántico. Las ciencias sociales reclaman la categoría de cientificidad, conscientes de que su metodología investigadora y su racionalidad es diferente.

La característica número dos, se refiere a la *“huida del impresionismo subjetivo”*. El método fenomenológico, calificado a veces de subjetivo, no es participe de la huida de la objetividad, pues al contrario reclama la vuelta a las cosas mismas. Quiere decir, que cuando se le atribuye la subjetividad, que solo en la consciencia del Yo es posible recrear el mundo y conocer la realidad. En cambio, a través de las sucesivas reducciones va purificando y desprendiéndose de las adherencias fomentadoras de las fuentes del error.

La tercera característica, señala que este es un *método cuasi-clínico*. Al pedagogo social le interesa el sujeto disocializado para reinsertarlo, sin separarlo de su contexto grupal o comunitario. La técnica del *“case-work”* no pospone lo

interactivo, sino que aspira a comprender e interpretar mejor al individuo en su medio ambiente real. En este sentido decimos que es un método cuasi-clínico, porque profundiza en la personalidad, integrando cuantos datos puedan ser recogidos.

La siguiente característica, menciona que este modelo es de *carácter antropológico*, pues el Existencialismo y la Fenomenología han sido los dos sistemas que han impulsado a la Antropología alemana, a la que han impreso el carácter de humanidad, de la que no puede sustraerse ningún trazo. La Pedagogía Social Fenomenológica deserta, por propia decisión, de los planteamientos metafísicos y epistemológicos.

Como siguiente característica, esta es una pedagogía científica descriptiva, y en cuanto a ello, es consciente de sus propias limitaciones sabiendo que no es ella toda la pedagogía científica, le basta con ser una de ellas. Es consciente de que existen otras estrategias metodológicas, que producen pedagogía comprensiva, explicativa y dialéctica. Así, se une al paradigma hermenéutico, ya que la completa y define mejor.

En su sexta característica, se habla de una función crítica, en donde el método fenomenológico cumple esta ocupación mediante las reducciones, a las que somete los niveles en los que operan tanto el educador como el educando en su mutua interacción. De la criticidad se deriva la productividad, fomentadora de la creatividad, con la independencia y con la capacidad de innovar, intuiciones y golpes de vista, avalados por el sentido común, aunque carezcan del rigor numérico del modelo empírico-analítico.

Como última característica, se encuentra la determinada como la cultivación de lo corpóreo y espaciotemporal, ya que, dentro de la línea antropológico-biológica, la pedagogía Social Fenomenológica atiende a las implicaciones corporales y aspectos espaciotemporales de la socialización, de la disocialización y de la

resocialización. Esta característica no la ha adquirido el método fenomenológico a última hora, pues hay exponentes de esta actitud en décadas lejanas. El cuerpo es el puente que nos une al mundo y sin ese puente es inconcebible la interacción educativa.

De esta manera y con toda esta información presentada respecto a la investigación fenomenológica, se concluye reafirmando sobre el diseño que guiará la presente indagación, ya que tal como se mencionó, no se pretende generar un modelo a partir de las perspectivas tan diversas de los participantes, sino que, se busca explorar, describir y comprender lo que estos tienen en común respecto a su experiencia con el fenómeno establecido, el cual es la evaluación del desempeño docente.

Asimismo, al interesar la esencia propia de las experiencias compartidas por cada sujeto participante respecto al fenómeno establecido, se abordará una fenomenología del tipo hermenéutica, mediante la cual se estará definiendo primeramente el fenómeno (a qué se refiere la evaluación del desempeño docente), luego se estudiará (su contextualización) para pasar en un tercer momento a la reflexión de este, descubriendo sus categorías y finalmente se describirá aquello encontrado para dar una interpretación óptima de los resultados alcanzados con dicha indagación.

3.1.2 Pregunta Generadora

La pregunta que interesa y bien, orienta a la presente investigación es la siguiente: **¿cuál es el pensamiento que tienen los profesores de educación preescolar respecto a la evaluación del desempeño docente?**

Dicho cuestionamiento surge del planteamiento del problema de investigación que interesa indagar, el cual se redacta como: indagar sobre el

pensamiento de los profesores de educación preescolar respecto a la evaluación del desempeño docente.

Si bien, el mencionado problema nace como consecuencia del interés propio por parte del investigador hacia este fenómeno educativo que se observa ha impactado enormemente entre los profesores que se encuentran ya dentro del sistema educativo o que inicialmente se van incorporando. Se aprecia angustia, descontento y poco acuerdo con esta variable de la evaluación docente, y es por esta razón que se decide realizar una indagación profunda que permita obtener información suficiente para la elaboración posterior de propuestas que favorezcan dichas necesidades ante este aspecto del sistema educativo mexicano.

Esta pregunta considera, por una parte, conocer sobre lo que la evaluación docente en México contempla; antecedentes, finalidades, propósitos, características, etapas, procesos, aspectos, etc., para a partir de ello y con la implementación de instrumentos de indagación oportunos, se logre desmenuzar y así conocer, el tipo de pensamiento que existe entre unos y otros profesores respecto a esta, en donde se contemplarán factores esenciales que desde luego, podrán determinar el tipo de pensamiento de los diferentes sujetos participantes, algunos de estos elementos son; el contexto en que el docente labora, antigüedad en el servicio educativo, institución de procedencia, cargo y otros más.

Así, con la recogida de la presente información, se pretende elaborar conclusiones que abran paso al planteamiento de propuestas que permitan favorecer aquellas necesidades o bien, áreas de oportunidad detectadas respecto al pensamiento de los profesores hacia la evaluación del desempeño docente.

3.1.3 Dimensiones de Análisis

Ahora bien, la presente investigación, centrará especialmente su atención en algunos aspectos derivados de la pregunta generadora que bien, serán analizados

y fungirán como la clave ante la comprensión del pensamiento de los profesores respecto a la evaluación del desempeño docente.

De manera específica, se podrá encontrar en la posterior tabla, ciertos aspectos en los que el participante dará su opinión de manera abierta, siendo esta de carácter positivo, negativo o quizá, mostrando mayor acuerdo, desacuerdo, medio acuerdo, etc., conforme con lo que cada profesor considere ante cada aspecto, y desde luego respecto a las dimensiones que contienen elementos determinados de la propia evaluación del desempeño docente.

Algunas de las dimensiones que se encontrarán y respecto a las cuales la opinión de los sujetos participantes será tan diversa, son: su satisfacción respecto a la evaluación del desempeño, siendo esta positiva o negativa; opinión hacia las cinco dimensiones y cinco etapas que dicha evaluación contempla, la cual igualmente podrá ser en total acuerdo o desacuerdo hacia estas; opinión ante los propósitos y características que definen a la evaluación del desempeño, en la medida de contemplar si se cumplen, son coherentes con su contenido o no; compartirán los beneficios, consecuencias o limitantes que identifican en esta evaluación y darán su opinión ante el impacto que la evaluación tiene tanto en el rendimiento académico de sus alumnos como de ellos mismos. Dichos elementos o bien, dimensiones, se mencionan de manera detallada en la siguiente tabla.

Tabla 12

Dimensiones de análisis.

Dimensión de Análisis	Propósito
a) La opinión y/o satisfacción de los profesores respecto a la evaluación en general y posteriormente a la evaluación del desempeño.	Hablarán ampliamente sobre su opinión ante la evaluación en términos generales y posterior a ello, hacia la evaluación docente, qué perspectiva tiene sobre ella, es positiva, negativa, porqué.

Dimensión de Análisis	Propósito
b) Acuerdo o bien, satisfacción de los profesores hacia las cinco dimensiones que la evaluación del desempeño contempla y también ante las cinco etapas que conforman la presente evaluación	Podrán determinar mediante una pregunta abierta acompañada de tres opciones de respuestas, su opinión ante dichas dimensiones y etapas de la evaluación docente, (si están totalmente de acuerdo o en gran desacuerdo con estos). Además, deberán argumentar el porqué de su respuesta respecto a la opinión que eligieron en cada etapa o dimensión.
c) Opinión ante los propósitos que la evaluación contempla.	Expresarán ampliamente su opinión ante los propósitos que sustentan a la evaluación del desempeño docente, en donde podrán compartir si creen que dichos propósitos se cumplen o no y en qué medida.
d) Perspectiva ante las características que la evaluación asume.	Compartirán su perspectiva hacia las características que la evaluación tiene. Expresarán si creen que estas características definen lo que la evaluación del desempeño persigue o no y el porqué de su respuesta.
e) Los beneficios, consecuencias y/o limitantes que identifican	Hablarán de manera amplia sobre aquellos beneficios, consecuencias y/o limitantes que observan o que ellos consideran de acuerdo a sus

Dimensión de Análisis	Propósito
	experiencias, la evaluación del desempeño tiene.
f) Opinión ante el impacto de la evaluación en el rendimiento académico de sus alumnos o de su propio desempeño docente.	Hablarán sobre su opinión hacia el impacto que la evaluación tiene en el rendimiento personal y el de sus alumnos, existe o no y en qué medida se puede considerar esto.

3.1.4 Técnica de Obtención de Información

De acuerdo con Hernández, et al., (2014), para el enfoque cualitativo, al igual que para el cuantitativo, la recolección de datos resulta fundamental, pero a diferencia que para los cualitativos su propósito no está centrado en medir variables para llevar a cabo análisis estadísticos, ya que lo que estos estudios pretenden, es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones, procesos, en las propias “formas de expresión” de cada sujeto participante.

Al referirse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y así, comprenderlos, para posteriormente responder a las preguntas de investigación y con ello, abrir paso a la creación de conocimiento.

De acuerdo con lo que estos autores mencionan, la recolección de datos sucede en los ambientes naturales y cotidianos de los diferentes participantes. Con ello, se determinan los principales métodos para recabar datos cualitativos, los cuales son:

- La observación
- La entrevista
- Grupos de enfoque
- Recolección de documentos y materiales
- Historias de vida.

Para la presente investigación, se ha determinado hacer uso del método de *entrevistas*, (o en su defecto *podrían ser cuestionarios*) para recabar los datos cualitativos, en donde, de acuerdo con lo que Hernández, et al., (2014), señalan, es más íntima, flexible y abierta que la cuantitativa, ya que se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y el entrevistado. Se menciona así, que las entrevistas se dividen en:

- *Estructuradas*: en las cuales el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas apegándose exclusivamente a dicha guía, en la cual están señaladas qué cuestiones se preguntarán y en qué orden.
- *Semiestructuradas*: estas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos o para obtener mayor información de algo en específico.
- *No estructuradas o abiertas*: estas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

Para esta investigación, se implementarán entrevistas del tipo no estructuradas o abiertas, mediante las cuales se pretende rescatar al por mayor, las opiniones y puntos de vista tan diversos entre unos y otros docentes respecto al fenómeno establecido.

De acuerdo con esta clasificación, se establecen ciertas características que las entrevistas cualitativas poseen. Estas características son las siguientes:

- El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.
- Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
- La entrevista cualitativa es una buena medida anecdótica y tiene un carácter más amistoso.
- El entrevistador comparte con el entrevistado el ritmo y la dirección de la entrevista.
- El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
- El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
- Las preguntas son abiertas y neutrales, ya que pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

Ahora bien, respecto a este método de recolección de datos, Mertens (2010, citado por Hernández, et al., 2014), establece una clasificación de preguntas en seis tipos para las entrevistas cualitativas. Estas se ejemplifican en la siguiente tabla:

Tabla 13

Tipos de preguntas para entrevistas cualitativas.

TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLO
De opinión	¿considera usted que haya corrupción.... ¿desde su punto de vista... ¿cuál cree que es el problema en este caso....

TIPO DE PREGUNTA	EJEMPLO
	¿qué piensa de....
De expresión de sentimientos	¿cómo se siente con respecto al alcoholismo de su... ¿cómo describiría lo que experimenta sobre...
De conocimientos	¿cuáles son los candidatos a ocupar la alcaldía.... ¿qué sabe usted de las causas que provocaron...
Sensitivas (relativas a los sentidos)	¿qué género de música le gusta escuchar más cuando... ¿qué vio en la escena del....
De antecedentes	¿cuánto tiempo participó en la guerra... ¿después de su primer alumbramiento sufrió....
De simulación	Suponga usted que es alcalde de...¿cuál sería el principal problema que intentaría resolver?
Basado en: Hernández et al., (2014).	

Considerando esta información acerca de las entrevistas para la obtención de datos, la presente investigación cualitativa estará integrada principalmente por preguntas de opinión y también algunas de simulación. Se elaborarán tres tipos de cuestionarios con 24 preguntas que variarán no en el contenido, sino en la forma en que estarán dirigidas a una u otra persona participante. Estas personas podrán ser: docentes (Anexo A), directivos (Anexo B) y supervisores (Anexo C) del nivel preescolar.

En la siguiente tabla se podrán observar las preguntas que serán utilizadas en dicha indagación y alguna descripción breve de lo que cada una pretende.

Tabla 14

Preguntas para instrumento de indagación.

PREGUNTA	FINALIDAD
1.- ¿Qué entiende por el concepto de evaluación?	El sujeto compartirá lo que para él significa el concepto de evaluación en términos generales.
2.- ¿Ha sido evaluado mediante la evaluación del desempeño docente?	Conocer si el participante ha sido sujeto de evaluación por el fenómeno que interesa indagar y si es así, el periodo en que fue evaluado.
3.- ¿Cuál es su opinión acerca de la evaluación del desempeño docente?	El participante hable de manera abierta sobre su opinión general sobre la evaluación del desempeño.
4.- De acuerdo a su criterio, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente trae beneficios o consecuencias negativas hacia su labor profesional o directamente hacia la educación de su país? ¿Qué tipo de beneficios? ¿Por qué?	El participante exprese su opinión respecto a los beneficios que él considera tiene la evaluación del desempeño.
5.- Desde su perspectiva, ¿cree que la evaluación del desempeño docente posee limitantes, en su conformación, ejecución o impacto? ¿Por qué? ¿Qué tipo de limitantes?	El participante comparta su opinión sobre las limitantes que observa en dicho fenómeno.
6.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente, tiene algún tipo de impacto ante el rendimiento de sus alumnos? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto?	El participante comparta su opinión acerca del impacto de la evaluación en el rendimiento de sus alumnos.
7.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente tiene algún tipo de impacto en su práctica docente? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto?	El participante comparta su opinión acerca del impacto de la evaluación en su práctica docente.

PREGUNTA	FINALIDAD
<p>8.- ¿Cuál es su opinión ante el primer propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?</p> <p>1) Valorar el desempeño del personal docente y técnico docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.</p>	<p>De manera abierta, el sujeto expresará su opinión sobre el propósito uno que la evaluación del desempeño tiene.</p>
<p>9.- ¿Qué opinión tiene ante el segundo propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?</p> <p>2) Identificar necesidades de formación de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.</p>	<p>De manera abierta, el sujeto compartirá su opinión sobre el propósito dos que la evaluación del desempeño tiene.</p>
<p>10.- ¿Qué opinión tiene ante el tercer propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?</p> <p>3) Regular la función docente y técnico docente, en la medida en que la evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica.</p>	<p>De manera abierta, el sujeto dará su opinión sobre el propósito tres que la evaluación del desempeño tiene.</p>
<p>11.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente tiene un: <u>carácter formativo</u>, lo cual quiere decir que: identifica</p>	<p>El participante de su opinión sobre esta característica que la</p>

PREGUNTA	FINALIDAD
logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, con la finalidad, por un lado, de revelar al docente aspectos clave que debe fortalecer en su labor, y por otro lado, mejorar sus prácticas de enseñanza mediante acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica necesarias que le permitan ubicar sus avances a lo largo de su trayectoria profesional? ¿Por qué?	evaluación del desempeño tiene.
12.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente: <u>reconoce los conocimientos y habilidades de los maestros en servicio,</u> lo cual significa que, la evaluación del desempeño docente debe reconocer los saberes y la experiencia adquirida por los maestros a lo largo de su trayectoria profesional, y, además, identificar los rasgos fundamentales, necesarios y suficientes, ¿de una práctica de enseñanza que conduzca al logro de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica? ¿Por qué?	El participante de su opinión sobre esta característica que la evaluación del desempeño tiene.
13.- ¿Cree que la evaluación del desempeño docente: <u>recupera información sobre las condiciones en que laboran los maestros,</u> lo cual significa que, dicha evaluación considera el contexto sociocultural y las condiciones específicas, de la escuela y el aula, ¿en que el docente desarrolla su práctica profesional de manera cotidiana? ¿Por qué?	El participante de su opinión sobre esta característica que la evaluación del desempeño tiene.
14.- ¿Qué opinión tiene y porqué, respecto a la primera dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?	En dicha interrogante, el participante dará su opinión sobre la dimensión uno de la evaluación del desempeño

PREGUNTA			FINALIDAD			
<p align="center">DIMENSIÓN 1:</p> <p>Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.</p> <table border="1"> <tr> <td>Desacuerdo</td> <td>Medianamente de acuerdo</td> <td>Totalmente de acuerdo</td> </tr> </table> <p>¿Por qué?</p>			Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<p>docente y argumentará el porqué de su respuesta.</p>
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
<p>15.- ¿Cuál es su opinión y porqué, respecto a la segunda dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?</p> <p align="center">DIMENSIÓN 2:</p> <p>Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.</p> <table border="1"> <tr> <td>Desacuerdo</td> <td>Medianamente de acuerdo</td> <td>Totalmente de acuerdo</td> </tr> </table> <p>¿Por qué?</p>			Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<p>En dicha interrogante, el participante dará su opinión sobre la dimensión dos de la evaluación del desempeño docente y argumentará el porqué de su respuesta.</p>
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
<p>16.- ¿Qué tan de acuerdo está y porqué, respecto a la tercera dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?</p> <p align="center">DIMENSIÓN 3:</p> <p>Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.</p> <table border="1"> <tr> <td>Desacuerdo</td> <td>Medianamente de acuerdo</td> <td>Totalmente de acuerdo</td> </tr> </table> <p>¿Por qué?</p>			Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<p>En dicha interrogante, el participante dará su opinión sobre la dimensión tres de la evaluación del desempeño docente y argumentará el porqué de su respuesta.</p>
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo				

PREGUNTA			FINALIDAD			
<p>17.- ¿Qué opinión tiene y porqué, respecto a la cuarta dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?</p> <p style="text-align: center;">DIMENSIÓN 4:</p> <p>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Desacuerdo</td> <td>Medianamente de acuerdo</td> <td>Totalmente de acuerdo</td> </tr> </table> <p>¿Por qué?</p>			Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<p>En dicha interrogante, el participante dará su opinión sobre la dimensión cuatro de la evaluación del desempeño docente y argumentará el porqué de su respuesta.</p>
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
<p>18.- ¿Cuál es su opinión y porqué, respecto a la quinta dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?</p> <p style="text-align: center;">DIMENSIÓN 5:</p> <p>Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Desacuerdo</td> <td>Medianamente de acuerdo</td> <td>Totalmente de acuerdo</td> </tr> </table> <p>¿Por qué?</p>			Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<p>En dicha interrogante, el participante dará su opinión sobre la dimensión cinco de la evaluación del desempeño docente y argumentará el porqué de su respuesta.</p>
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
<p>19.- ¿Cuál es su opinión respecto a la PRIMERA etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales</td> </tr> </table>			Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales	<p>Dentro de esta pregunta, se dará respuesta mediante tres opciones, respecto al acuerdo o bien, opinión que se tiene hacia la etapa número uno de la evaluación del desempeño. Seguido a ello, el participante argumentará el porqué de su opinión ante esta etapa.</p>		
Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales						

PREGUNTA			FINALIDAD
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
¿Por qué?			
<p>20.- ¿Qué opinión tiene respecto a la SEGUNDA etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?</p>			<p>Dentro de esta pregunta, se dará respuesta mediante tres opciones, respecto al acuerdo o bien, opinión que se tiene hacia la etapa número dos de la evaluación del desempeño. Seguido a ello, el participante argumentará el porqué de su opinión ante esta etapa.</p>
<p>Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza</p>			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
¿Por qué?			
<p>21.- ¿Cómo es su opinión respecto a la TERCERA etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?</p>			<p>Dentro de esta pregunta, se dará respuesta mediante tres opciones, respecto al acuerdo o bien, opinión que se tiene hacia la etapa número tres de la evaluación del desempeño. Seguido a ello, el participante argumentará el porqué de su opinión ante esta etapa.</p>
<p>Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos</p>			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
¿Por qué?			
<p>22.- ¿Cuál es su opinión respecto a la CUARTA etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del</p>			<p>Dentro de esta pregunta, se dará respuesta mediante tres opciones, respecto al acuerdo</p>

PREGUNTA			FINALIDAD			
<p>desenvolvimiento profesional docente y por qué?</p> <p>Etapa 4. Planeación didáctica argumentada</p> <table border="1"> <tr> <td>Desacuerdo</td> <td>Medianamente de acuerdo</td> <td>Totalmente de acuerdo</td> </tr> </table> <p>¿Por qué?</p>			Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<p>o bien, opinión que se tiene hacia la etapa número cuatro de la evaluación del desempeño. Seguido a ello, el participante argumentará el porqué de su opinión ante esta etapa.</p>
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
<p>23.- ¿Qué opinión tiene respecto a la QUINTA etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?</p> <p>Etapa 5. Evaluación complementaria. Segunda Lengua: inglés*</p> <p>*Exclusiva para los docentes de Secundaria que imparten la Asignatura Segunda Lengua: Inglés, se realizará una quinta etapa:</p> <table border="1"> <tr> <td>Desacuerdo</td> <td>Medianamente de acuerdo</td> <td>Totalmente de acuerdo</td> </tr> </table> <p>¿Por qué?</p>			Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	<p>Dentro de esta pregunta, se dará respuesta mediante tres opciones, respecto al acuerdo o bien, opinión que se tiene hacia la etapa número cinco de la evaluación del desempeño. Seguido a ello, el participante argumentará el porqué de su opinión ante esta etapa.</p>
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo				
<p>24.- Si pudiera cambiar o añadir algo a la evaluación del desempeño docente, ¿qué sería?</p>			<p>En esta pregunta siendo del tipo de simulación, el participante ampliamente compartirá lo que le gustaría que la evaluación del desempeño contemplara y pretendiera en sus parámetros y contenidos.</p>			

3.1.5 Actores o Informantes Clave

Resulta relevante mencionar hacia quiénes estará dirigida la presente investigación, puesto que, representa un elemento meramente importante, ya que de esta participación depende la realización de esta.

Dichos actores serán en su mayoría profesores frente a grupo de nivel preescolar del sector público, así como algunos directores del mismo nivel y el supervisor de la zona escolar (zona escolar n° 35) en la que pertenecen los ya mencionados y sobre la cual se efectuará la indagación.

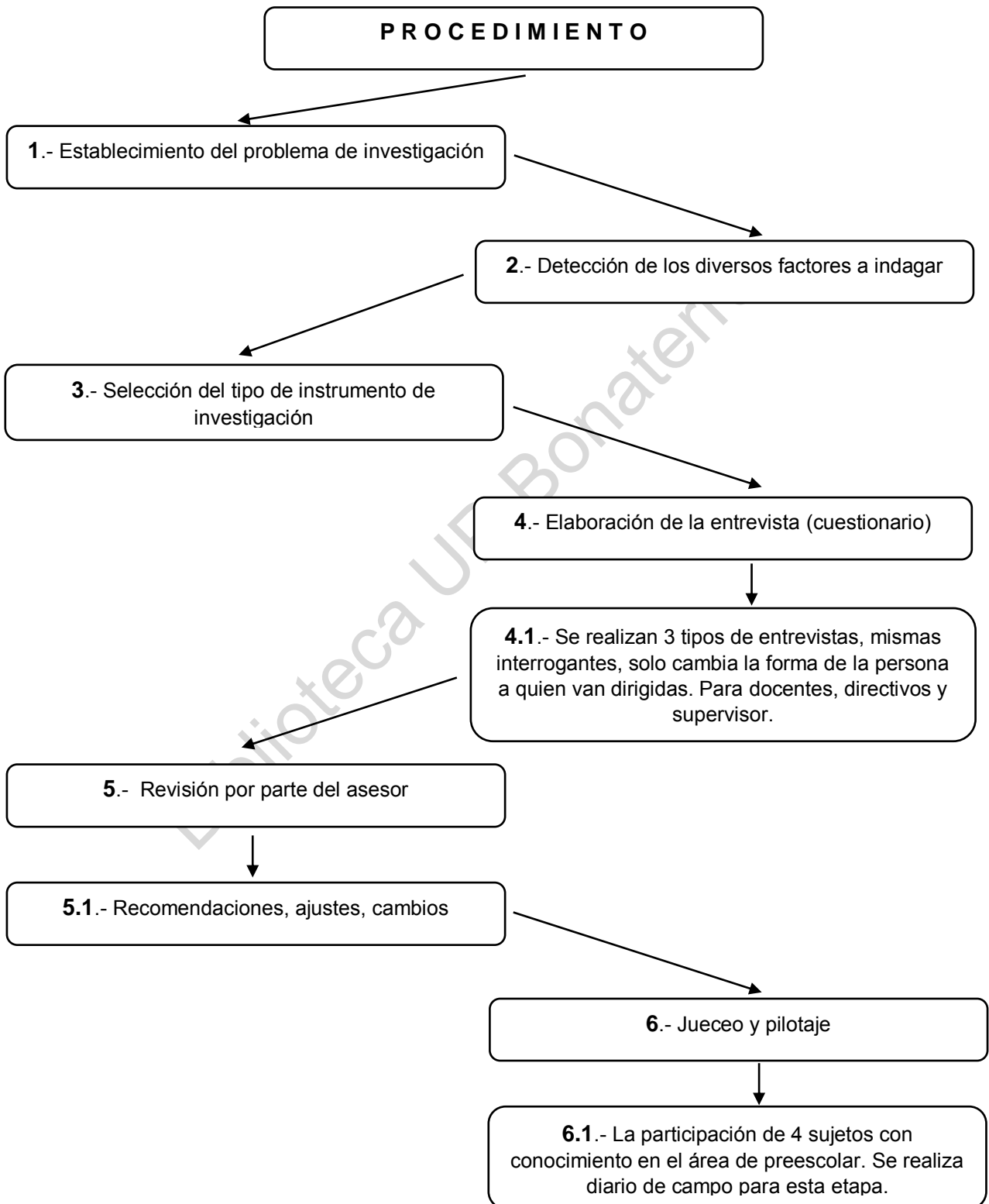
De esta manera, cabe señalar que se manifiesta una gran diversidad en los participantes en cuanto a los años de servicio docente (variando desde los 2 hasta los 20 años de servicio), institución de procedencia, edad, estado civil entre otros aspectos más de cada uno de estos, lo cual, enriquece la presente indagación, permitiendo obtener hallazgos oportunos e interesantes respecto a la temática que se ha decidido profundizar, pues bien, ante este fenómeno de la evaluación del desempeño docente, los profesores representan el papel relevante del proceso y por esta razón, la relevancia de la intervención de estos actores, es mayor.

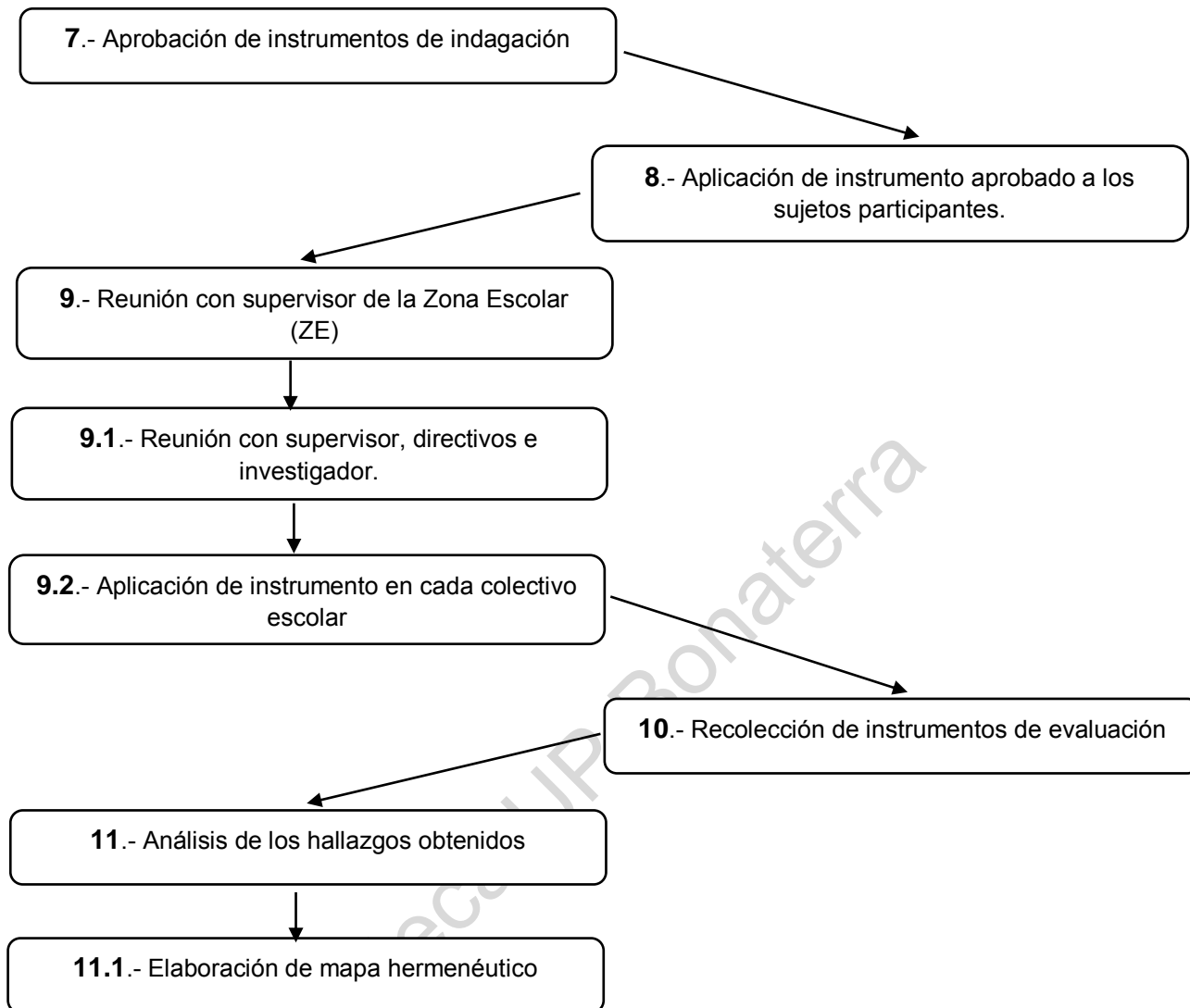
3.1.6 Procedimiento

La realización de las investigaciones de campo, poseen una importancia relevante dentro del proceso del método científico debido a que por medio de estas y al partir de una situación o problema de interés determinado, se podrán identificar ciertas necesidades o aspectos primordiales, mediante los cuales se espera la generación de nuevos conocimientos o alternativas de solución del problema indagado.

Durante las siguientes líneas, se podrá encontrar la fase del procedimiento de una investigación realizada con la intención de obtener datos e información

oportuna que a su vez permita la creación de propuestas efectivas que den respuesta a las necesidades detectadas.





Descripción del Procedimiento

Paso número uno:

El establecimiento del problema de investigación se lleva a cabo al inicio de la presente indagación partiendo del interés del propio investigador; dicho problema se define como “Indagar sobre el pensamiento de los profesores de preescolar respecto a la evaluación del desempeño docente”, esto es aproximadamente durante los primeros días del mes de julio de 2016.

Paso número dos:

La detección de los factores a indagar surge inmediatamente después del establecimiento del problema de investigación, esto es igualmente durante los primeros días del mes de julio del presente año. El investigador define con apoyo del análisis del estado del arte los diversos factores que le interesarán abordar para que su investigación resulte enriquecida y favorecedora con lo que pretende alcanzar.

Paso número tres:

La selección del tipo de instrumento se hace a partir del tipo de investigación que se ha determinado seguir, la cual es de carácter cualitativo, por ello, se opta por implementar entrevistas a profundidad.

Paso número cuatro:

Una vez que se ha definido qué tipo de instrumento se implementará, continúa la **elaboración de dichas entrevistas**, en la cual se toman en cuenta los factores que ya se han establecido con anterioridad, el problema de la investigación y las características de este instrumento. Esto se realiza en los últimos días del mes de julio del mismo año.

Dentro de la elaboración del instrumento, se realizan **tres tipos de entrevistas** que contienen las mismas interrogantes, pero solo cambia la forma en que van dirigidas a uno u otro participante, dichos sujetos de participación son: docentes, directivos y supervisor, todos ellos del nivel preescolar.

Paso número cinco:

La revisión del asesor hacia el instrumento de indagación realizado y con una supuesta culminación, se da durante los primeros días del mes de agosto. Dicha revisión por parte del asesor incluye una serie de **recomendaciones, ciertos ajustes o cambios** que darán desde la experiencia del mismo asesor, mayor realce

a la investigación que se realiza, además se dan ciertas especificaciones respecto al pilotaje que enseguida deberá efectuarse.

Paso número seis:

El momento del **pilotaje o jueceo** se realiza con la participación de cuatro sujetos, las características de cada aplicación se fueron registrando en un diario de campo y dichas especificaciones se mencionan enseguida.

Descripción del jueceo:

Sujeto uno: pilotaje realizado el día 10 de agosto del 2016 en la casa del participante, se comenzó a las 5:10 pm culminando a las 5: 50 pm. La docente muestra conocimiento del nivel preescolar al tener 12 años de servicio docente, encontrarse en el nivel “A” de carrera magisterial, actualmente tiene 2 años como directora en un jardín del municipio de Jesús María Aguascalientes. Como recomendaciones dio el agregar la interrogante de lo que cada docente entiende por el concepto de evaluación, mencionó que los términos utilizados fueron claros, la entrevista contiene lo esencial para considerar la opinión ante la evaluación del desempeño, aunque es un poco extensa.

Sujeto dos: pilotaje realizado el día 12 de agosto de 2016 en la casa del participante, se comenzó a las 6:05 pm terminando a las 6:40pm. Esta participante a la fecha tiene 2 años de servicio docente, no se encuentra en ningún nivel de carrera magisterial y ya fue evaluada por este programa durante el ciclo escolar 2015-2016, sus resultados están próximos a ser presentados. Mencionó que de acuerdo a lo que conoció de la evaluación del desempeño, la entrevista cumple con todos aquellos elementos necesarios para una buena opinión por parte de los participantes.

Sujeto tres: pilotaje realizado el día 13 de agosto de 2016 en la casa de la participante, se inició a las 4:00 pm y culminó aproximadamente a las 4:38 pm. La participante cuenta con 2 años de servicio docente y durante el ciclo escolar 2015-

2016 ya fue evaluada por la presente evaluación del desempeño, de acuerdo con ello, comentó que a pesar de sentirse abrumada por el proceso de evaluación por el que acaba de atravesar, la entrevista es positiva porque permite a los docentes expresar su opinión ante algo que nadie les ha interrogado y solo ha sido impuesto por las autoridades sin escuchar las necesidades de los profesores.

Sujeto cuatro: el último pilotaje se realizó el día 14 de agosto de 2016 en la casa de la participante, tuvo inicio a las 11:15 am culminando a las 11:48 am aproximadamente. Esta participante cuenta con dos años servicio docente y será evaluada durante el próximo ciclo escolar 2016-2017, señala que a pesar de no conocer totalmente a fondo lo que esta evaluación contempla, las interrogantes propuestas aquí, son un buen momento para conocer sobre ello y dar una opinión personal sobre lo que cada uno piensa respecto a la evaluación, expresó la posibilidad de anexar una interrogante sobre lo que la palabra evaluación significa para cada uno de acuerdo con su experiencia.

Paso número siete:

El momento de la **aprobación del instrumento** surge posterior a la elaboración del pilotaje el día 15 de agosto de 2016, en donde se observa que los ajustes son mínimos y por consiguiente será óptimo ponerlo en marcha con los sujetos participantes para la investigación.

Paso número ocho:

Dicha aplicación del cuestionario definitivo llega el día 16 de agosto de 2016, en donde da comienzo la fase intensiva de Consejo Técnico Escolar (CTE) y habrá oportunidad de platicar con los diversos participantes.

Paso número nueve:

Para poder aplicar dichos instrumentos, en primer momento se requirió del permiso y/o **aprobación por parte de la supervisora de la ZE**, a la cual se le explicó el

propósito de la investigación y la manera en que ella podría contribuir en dicha indagación. Esto se llevó a cabo el día 16 de agosto de 2016 durante la fase intensiva del CTE.

Posterior a la autorización por parte del supervisor, quien añadió después de la aplicación de dos entrevistas con los primeros participantes, que lo mejor para no distraer o restar tiempo a los docentes integrados en sus colectivos, ella hablaría en apoyo con el investigador con los directivos de cada institución educativa para que le explicaran a su plantilla sobre la participación, propósitos y finalidad de dicha indagación. Esto se llevó a cabo el día 17 de agosto de 2016, a partir del cual se hizo la distribución de las entrevistas a los diferentes participantes y ahora tomaron la característica de cuestionarios y no entrevistas individuales como se había planeado inicialmente, pues no se dio el intercambio de información de manera personal con cada sujeto, esto como se mencionó, por la limitante del tiempo y por consiguiente la no autorización de la supervisora de la zona escolar.

Una vez que se hizo la distribución de los instrumentos de indagación, **en cada colectivo se dio respuesta** a los diversos cuestionamientos planteados a partir del día 17 de agosto de 2016.

Paso número diez:

Como siguiente etapa del proceso que esta investigación requiere, a partir del día 24 de agosto hasta el 7 de septiembre de 2016, se llevó a cabo la **recolección de los instrumentos de indagación**, para lo cual se acudió a cada centro educativo y a la Unidad Regional de Servicios Educativos (URSE) en donde se obtuvieron 17 participaciones como resultado final, de los cuales 12 fueron de docentes frente a grupo, 4 de directoras y 1 de la supervisora de la zona escolar.

Paso número once:

La siguiente etapa del proceso, consistió en el **análisis de los hallazgos obtenidos**, el cual se realizó con el apoyo total de los instrumentos de indagación,

para lo cual se hizo lectura, reflexión y clasificación de las diferentes opiniones emitidas por los participantes en las diferentes preguntas propuestas y a partir de esto, se realizó un esquema que permitió mayor comprensión de los resultados alcanzados respecto a los propósitos de la investigación realizada.

Dicho esquema realizado a partir de los resultados obtenidos, fue un **mapa hermenéutico**, el cual logró concentrar las opiniones de los participantes en dos grandes clasificaciones, aquellas que eran positivas respecto a la Evaluación del Desempeño Docente y otras más, como negativas ante dicha evaluación.

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Biblioteca JP Benaterra

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO 4 “ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS”

4.1 Resultados

Dentro de cualquier proceso de investigación, resulta realmente importante la etapa correspondiente al análisis de los resultados que se han obtenidos, ya que esto permitirá comparar y desde luego comprender hasta qué grado han sido alcanzados aquellos propósitos establecidos al inicio del proceso y con ello, realizar una valoración de la relevancia que la investigación ha tenido partiendo a la preparación de ciertas propuesta que permitan una mejora en las necesidades detectadas del tema o bien problemática indagado.

De manera específica, durante las siguientes tres páginas, se añade un mapa hermenéutico, el cual se ha considerado ya que permite mostrar de manera gráfica, concreta y digerible, la interpretación de los sujetos que han participado. Con ello, se muestra en un primer lugar, todos aquellos aspectos considerados como positivos por parte de los participantes, respecto a la evaluación del desempeño docente, posteriormente, se presentan aquellas interpretaciones o ideas aportadas por estos mismos sujetos, pero ahora con un sentido negativo en cuanto a la evaluación ya señalada.

Posterior a los mapas hermenéuticos, se añade un análisis realmente enriquecedor y profundo, respecto a las respuestas compartidas en cada una de las interrogantes, en donde bien, dicho análisis da muestra de la cantidad de sujetos que mostraron una respuesta de carácter positivo o negativo en cada planteamiento y esto a su vez, toma mayor valor al hacerse mención de algunas de estas aportaciones y se confrontan con las aportaciones de ciertos autores que hacen mención de estas características en el terreno del tema abordado.

4.1.1 Análisis de los Hallazgos

FIGURA 1. Mapa hermenéutico aspectos positivos.

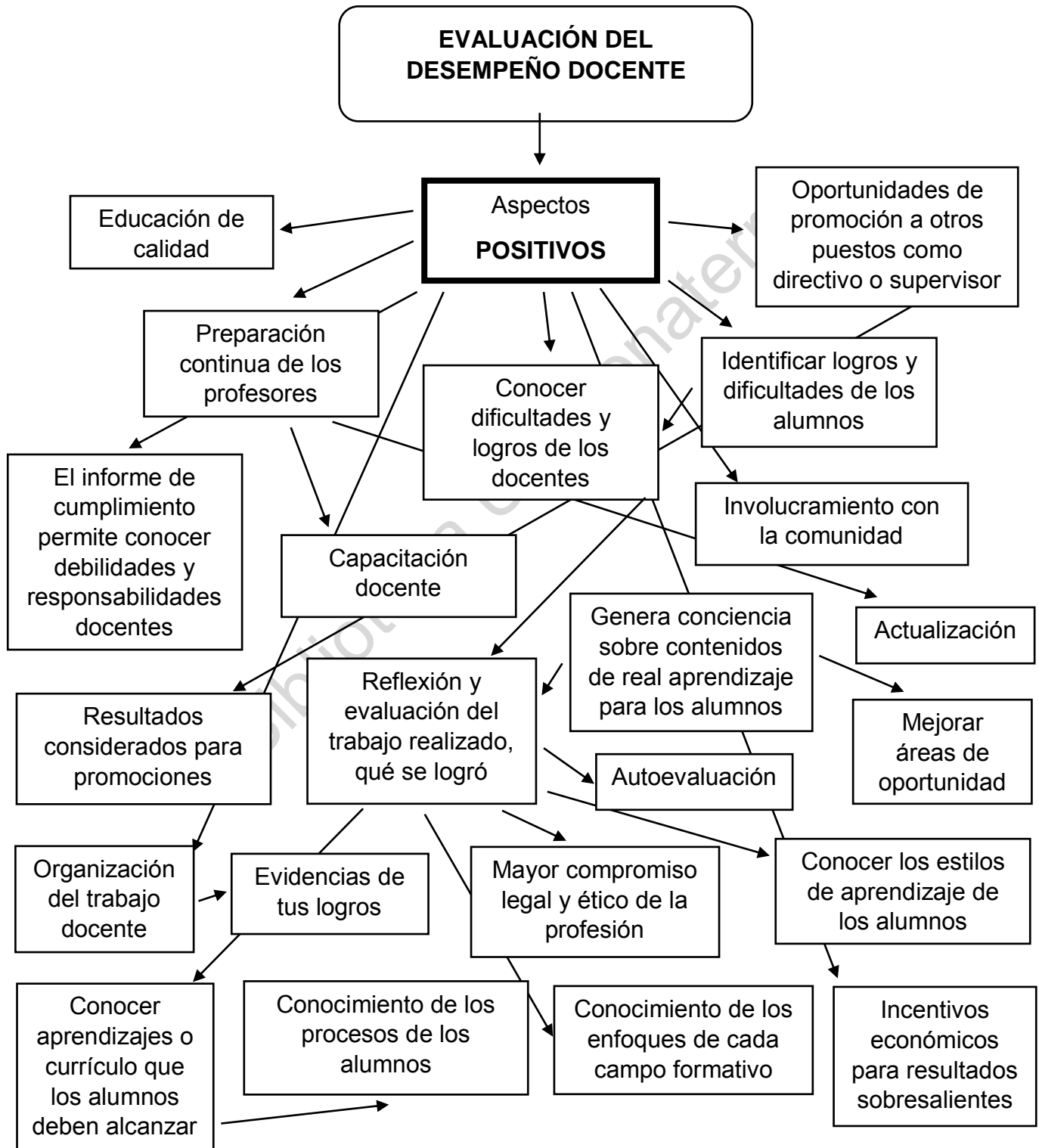


Figura 2. Mapa hermenéutico aspectos negativos.

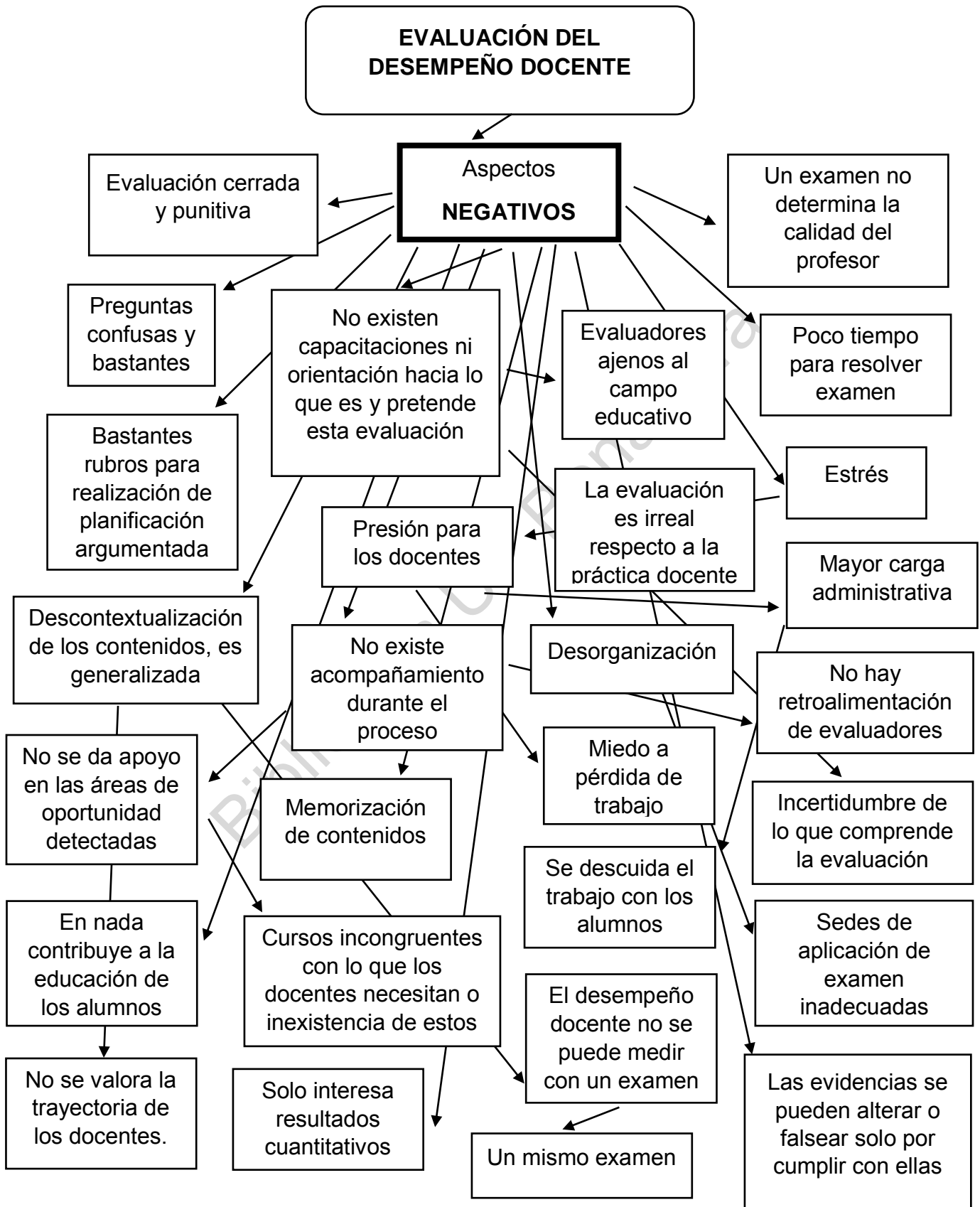


Figura 3. Mapa hermenéutico aspectos negativos.



4.2 Análisis de los Resultados Obtenidos

Respecto a la **pregunta número uno** del instrumento de indagación, en la cual se cuestiona sobre lo que cada participante entiende respecto al concepto de evaluación, se observa que de los 17 participantes, 9 consideran que la evaluación se refiere principalmente a la identificación y valoración de logros, conocimientos o áreas de oportunidad con la intención de ser mejorados, el resto de estos participantes, es decir 8 de ellos, define a la evaluación como un proceso que se encarga de medir el avance de algo determinado para el logro de metas o propósitos.

Respecto a estas respuestas, uno de los participantes, con siete años de servicio expresa “la evaluación consiste en identificar los logros y dificultades en los procesos de aprendizajes para mejorarlos”, otro participante con 8 años de servicio comenta que “los resultados de una evaluación sirven para medir avances en el logro de las metas propuestas”.

Considerando las respuestas de los participantes, estas se pueden contrastar con lo que Gargallo (2008) define respecto al concepto de evaluación educativa, quien añade que la evaluación orienta la actividad educativa y establece el comportamiento de los sujetos, no únicamente por los resultados que se obtienen, sino porque en esta se determina qué es lo deseable, valioso y lo que se debe ser. De esta manera, se observa relación entre lo que unos y otros sujetos expresan respecto a la evaluación, aunque la mayoría de ellos se incline por contemplarla como la oportunidad para mejorar aquellas áreas de oportunidad detectadas, tal como lo ha señalado Gallardo al expresar que no solo interesan los resultados que se obtienen.

Ahora bien, ante la **pregunta número dos**, la cual tuvo como principal finalidad identificar el número de docentes que ya habían sido evaluados mediante

dicha Evaluación de Desempeño Docente, se encontró que tres docentes fueron evaluadas durante la primera etapa del ciclo escolar pasado, es decir en noviembre del ciclo 2015-2016.

En la **pregunta número tres**, los participantes dieron su opinión respecto a la Evaluación del Desempeño, en donde se detectó lo siguiente:

- Tres participantes consideran a dicha evaluación como negativa, como un mal para los docentes ya que es cerrada, punitiva, genera estrés y tiende a la memorización.
- Tres participantes emitieron en su respuesta que el proceso de esta evaluación es desconocido debido a la gran desorganización del sistema ya que los docentes tienen información errónea ante lo que esta evaluación es o pretende.
- Un participante señaló que la evaluación no es necesaria pues con su preparación profesional era suficiente demostrar su nivel de preparación.
- Dos participantes más mencionaron que esta evaluación para nada estaba encaminada a la mejora sino, solo en afectar a los docentes.
- Un participante (que ya fue evaluado) agregó que esta evaluación no es segura y nunca se da el acompañamiento.
- Por otro lado, siete participantes señalaron que era una buena idea la de medir los conocimientos del docente pero que esta propuesta estaba mal ejecutada, descontextualizada y no adecuada a las necesidades de los diferentes docentes, además de no ser positivo el tipo de etiqueta que se da a partir de los resultados que se obtienen.

Tal como se puede observar en esta pregunta y partiendo de las respuestas emitidas hacia la percepción de los participantes respecto a la evaluación del

desempeño docente, se encuentra que 10 sujetos emiten una opinión negativa ante dicha evaluación y el resto de los participantes, es decir 7, expresan una opinión positiva de acuerdo con los argumentos que ya se han manifestado.

Entre los participantes con opinión negativa ante la interrogante, uno de ellos comentó “la Evaluación del Desempeño Docente no es la adecuada ya que no está basada en las necesidades o enfocada realmente en la mejora educativa, ya que no toma en cuenta la diversidad y las formas de aplicarse son incongruentes con lo que se pretende”.

Tomando en consideración algunas opiniones de carácter negativo de ciertos participantes, se puede contrastar lo que piensan respecto al “estrés” y otras de sus ideas, con lo Tejedor y García (2010) expresan ante la Evaluación del Desempeño,

“Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes. Sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación” (p. 444).

Las respuestas a la pregunta **número cuatro**, la cual cuestiona sobre los beneficios o consecuencias negativas que los docentes perciben tiene dicha evaluación sobre su labor profesional o bien, hacia la educación de su país, se encontró que, de los 17 participantes, 12 consideran que la evaluación solo trae consecuencias negativas agregando lo siguiente:

- No se cuenta con recursos humanos y materiales que la ley señala existiendo una gran inestabilidad.
- Es una evaluación mal ejecutada, mal intencionada con falos prejuicios y daños.

- No se capacita previamente a los docentes sobre los aspectos que dicha evaluación pretende evaluar.
- Los beneficios solo son para las máximas autoridades.
- Existe mala organización de la evaluación y lo cual genera un miedo a perder su trabajo.
- Los métodos o estrategias para evaluar no son los adecuados.

Uno de los 12 participantes con respuesta negativa ante la interrogante, expresó que “la Evaluación del Desempeño Docente no trae ningún beneficio hasta el momento, porque no está bien definido qué aspectos realmente evaluar para mejorar la calidad educativa”.

Por otro lado, el resto de los participantes, es decir 5, expresan que la evaluación por una parte trae consecuencias negativas como las ya señaladas, pero también añaden en su opinión que dicha evaluación trae beneficios como la profesionalización y/o actualización docente, se fortalecen sus capacidades y habilidades y los alumnos reciben una mejor educación.

En relación con lo que algunos de los participantes opinan respecto a los beneficios que dicha evaluación tiene, Duke y Stiggins (1997), coinciden con ello al hablar sobre la contribución que la Evaluación Docente tiene hacia el desarrollo profesional del profesor; dichos autores mencionan que, entre la evaluación de docentes y su desarrollo profesional, existe un vínculo que se espera alcancen conforme el profesorado logra ciertos niveles más elevados de competencia profesional.

Continuando con la **pregunta número cinco**, la cual interroga sobre la existencia o no de limitantes en la conformación, ejecución o impacto de la Evaluación del Desempeño Docente, se observó en las respuestas de los participantes que 14 de ellos hablan de la existencia de limitantes dentro de esta evaluación, los 3 sujetos restantes, no emitieron nada en su respuesta. Entre las limitantes mencionadas se destacan las siguientes:

- La bibliografía propuesta no guarda ninguna relación con el examen aplicado.
- Con esta evaluación no se garantiza la calidad de un docente.
- No atiende la diversidad de la educación en México, es descontextualizada y estandarizada.
- No refleja lo que realmente se hace en la práctica docente, es irreal y no funcional.
- Se limita el uso de materiales y fuentes en el momento de la aplicación del examen.
- Es condicionante y desorganizada.
- No se capacita previamente a los participantes y durante el proceso no se da el acompañamiento necesario.
- No se realiza la observación directa que al inicio se había propuesto.
- Propicia a la memorización y no a la reflexión.

Entre estos participantes que consideran existen limitantes en esta evaluación, uno de ellos comenta “si posee limitantes porque es una evaluación estandarizada sin tomar en cuenta la situación del país, los contextos de cada escuela, comunidad, entre otros aspectos”, otro participante expresa “las limitantes son con impacto negativo ya que los docentes son evaluados sin previa capacitación y tiempo necesario para prepararse a esa evaluación”.

Respecto a las limitantes que los participantes encuentran, se observa relación en algunas de ellas, con lo que Linares, Zúñiga y Lozano (2012) quienes mencionan que, la realización de una evaluación de docentes basada en normas jurídicas reglamentada mediante un proceso burocrático y administrativo, no favorece la realización de momentos de reflexión individual o colectiva por parte de los profesores, ni tampoco permite comprender y tomar decisiones respecto a los cambios que la práctica docente necesita, ya que al contrario de esto, alejan al docente del establecimiento individual y colectivo de compromisos o iniciativas, fomentando la competencia individual y no la posibilidad de solidaridad profesional, en tanto, dichos autores señalan que este tipo de evaluaciones “no fortalece el compromiso del docente con su mejoramiento profesional y personal”.

Continuando con la **pregunta número seis**, esta interroga a los participantes si consideran que la Evaluación del Desempeño tiene algún tipo de impacto en el rendimiento de sus alumnos, respecto a esto se encontró que 13 participantes consideran que esta evaluación no traen ningún tipo de impacto positivo en el rendimiento de los alumnos, ya que al contrario se genera mayor presión por estudiar restando tiempo de atención hacia los alumnos, se señala que, consideran que un examen no garantiza un mejor rendimiento de los alumnos y la evaluación no está enfocada a la mejora del docente en el aula y hay profesores “no idóneos” por un examen de los cuales sus alumnos reflejan buenos aprendizajes.

Por otro lado, los 4 participantes restantes, añaden que, sí hay un impacto positivo en el rendimiento del alumno, ya que se capacita a los docentes y si esto

se lleva a cabo con mayor organización y conciencia, el docente puede incorporar los conocimientos adquiridos dentro de su práctica diaria.

Respecto a esta pregunta, un participante expresó “al capacitar a los docentes se tiene un impacto favorable, pero al generar más carga de trabajo, se da mayor estrés en los maestros y se tiene impacto negativo hacia el tiempo de trabajo con los alumnos”.

En relación con esta interrogante, Valdés (2000) señala que la evaluación del desempeño docente tiene como objetivo, la obtención de datos válidos y confiables, con la intención valorar y comprobar el efecto educativo que se produce en los alumnos para el desarrollo de sus diferentes capacidades. A partir de ello, se puede observar que algunos participantes creen que la evaluación tendrá impactos positivos sobre el rendimiento de los alumnos, cuestión que para la gran mayoría de los otros participantes no se cumple como tal, de esta manera, tendría que valorarse con detenimiento si este propósito se cumple o no, en qué medida y cómo podría ser favorecido.

Continuando con la **pregunta número siete**, la cual plantea a los docentes si consideran que la Evaluación del Desempeño tiene algún tipo de impacto, pero ahora en su práctica docente, se detectaron las siguientes opiniones; 14 participantes compartieron que la evaluación no generaba ningún tipo de impacto positivo en su práctica, al contrario el impacto era negativo al tener que realizar modificaciones en su trabajo respecto a lo que se pedía en la evaluación, lo cual totalmente es irreal con la naturaleza del preescolar, además algunos añadieron que la evaluación resta tiempo de trabajo con los alumnos por la carga de trabajo, presión, niveles elevados de estrés, se mencionó también que los evaluadores no son objetivos, no aportan ninguna serie de retroalimentaciones y la labor de los docentes no es valorada por la sociedad.

Dentro de estas opiniones de carácter negativo, un participante añadió “si existe impacto en la práctica del docente porque tiene que hacer modificaciones no relacionadas con la realidad de su práctica, pues tiene que agregar elementos que le solicitan para el momento que le toque presentar examen, pero el impacto no es favorable, se observa inseguridad y angustia”.

Los tres participantes restantes, compartieron en sus respuestas que contrario a esto, ellos consideran que la evaluación del desempeño sí trae un impacto positivo en su práctica docente al estar mejor preparados, tener mayor conocimiento de los aprendizajes de los alumnos y tener claro lo que realizan en su práctica.

Respecto a esta interrogante, se encuentra relación entre las respuestas de los participantes hacia el impacto que la Evaluación del Desempeño tiene ante la práctica de los docentes, con lo que Tejedor y García (2010) señalan:

“En no pocos países, la evaluación provoca en los profesores una multitud de sentimientos desagradables, especialmente cuando somos objeto de ella: desconfianza, temor, miedo, inseguridad y, a veces, pánico. Desgraciadamente, tenemos una imagen traumática de la evaluación porque ésta, en muchos contextos, es sinónimo de arbitrariedad, de subjetividad, de irracionalidad y de poder autoritario y aplastante” (p. 445).

Como siguiente se encuentra la **pregunta número ocho**, la cual interrogó a los participantes sobre su opinión ante el *primer propósito* que la Evaluación del Desempeño Docente tiene y se refiere a la valoración del desempeño del personal docente. Respecto a ello, se encontraron las siguientes respuestas:

- 16 participantes expresaron no estar de acuerdo con este propósito, ya que consideran que la calidad de la educación se logra con muchos otros aspectos

y no solo con la aplicación de un examen que no valora el desempeño de los docentes en su práctica y mucho menos con ello los alumnos lograrán una vida digna.

Entre estos participantes en desacuerdo con el propósito, uno de ellos expresó “considero que, para lograr una educación de calidad, la SEP debe considerar y mejorar diversos aspectos como las condiciones de infraestructura y recursos humanos y materiales de las escuelas y no únicamente valorar el desempeño del personal”.

- Un participante dijo estar de acuerdo ya que los niños tienen derecho a una educación de calidad y esto puede favorecerlo.

La **pregunta número nueve**, cuestiona sobre la opinión de los participantes ante el *segundo propósito* que la Evaluación del Desempeño Docente tiene y el cual se refiere a la identificación de necesidades de los docentes que permitan generar asistencia técnica para una mejora en sus prácticas de enseñanza y desarrollo profesional, respecto a esto, los participantes emitieron lo siguiente:

- 13 de ellos dijeron no estar de acuerdo con el propósito ya que consideran que las pruebas no determinan las verdaderas necesidades de un docente, no se ofertan cursos ni talleres que apoyen estas necesidades, las habilidades se pueden identificar solo por observación y no por un examen, de acuerdo al nivel de desempeño alcanzado, no se da asistencia ni seguimiento de ningún tipo y el personal de asesoría no es el especializado ya que las máximas autoridades no quieren invertir en esto.

Entre estos participantes en desacuerdo con el propósito, uno de ellos dijo “el propósito no se cumple porque las asesorías no tienen seguimiento y evaluación con personal especializado porque nuestras autoridades no quieren invertir para dicha asesoría”.

- Los 4 participantes restantes dijeron si estar de acuerdo con el propósito ya que con la identificación de sus necesidades podrán mejorar sus prácticas y ser mejores en su labor cotidiana.

En relación con este segundo propósito que la Evaluación del Desempeño tiene, Werther y Davis (1989) mencionan que una organización no puede adoptar cualquier sistema de evaluación del desempeño, pues, el sistema debe ser válido y confiable, efectivo y aceptado, además de señalar que el enfoque debe identificar los elementos relacionados con el desempeño, medirlos y proporcionar retroalimentación a los empleados.

Desde esta perspectiva, se encuentra gran realce ante lo mencionado por varios participantes respecto al incumplimiento del propósito debido a la inexistencia de acompañamiento o retroalimentación a partir de los resultados obtenidos, lo cual tal como se ha mencionado en el párrafo anterior sería sumamente esencial, como parte de un positivo sistema de evaluación del desempeño.

Pasando con la **pregunta número diez**, la cual interroga sobre la opinión de los participantes ante el *propósito número tres* de la Evaluación del Desempeño Docente, consideran que se cumple o no. Dicho propósito habla de la regulación de la función docente en donde a partir de esta evaluación se definirán los procesos de promoción del personal docente de Educación Básica, las respuestas arrojaron la siguiente información:

- 9 participantes dijeron no estar de acuerdo con el propósito ya que consideraban que con un examen no era posible determinar el desempeño, habilidades o logros de un docente para adquirir un nuevo puesto educativo, además con este tipo de exámenes parece importar mucho más la parte teórica y no la práctica y también el número de lugares obtenidos la mayoría de las veces son limitados o nulos respecto a aquellos ofertados en las convocatorias.

Uno de estos participantes en desacuerdo añadió, “me parece limitado el hecho de subir o no de nivel por solo un examen que realmente no prueba todas tus capacidades como docente”

- 7 participantes más, dijeron estar de acuerdo con el propósito ya que hasta ahora el examen da oportunidad a todos los interesados y ha sido la base para las promociones que se han llevado a cabo.

Uno de estos participantes en acuerdo dijo, “hasta el momento se ha cumplido al seguir el orden de prelación para otorgar plazas. Es importante que la promoción se dé a partir de la Evaluación del Desempeño”.

- Por último, un participante dijo no conocer el seguimiento que hasta el momento se da respecto a este propósito.

Respecto a esta interrogante, el Diario Oficial de la Federación (2013), señala que:

“Se establecerá un nivel de acceso y los sucesivos niveles de avance, de acuerdo con lo autorizado por la Secretaría y se especificarán los incentivos que correspondan a cada nivel. Para avanzar de un nivel a otro se requerirá demostrar un incremento en el desempeño que lo justifique, conforme a lo previsto en el programa” (p. 17)

De acuerdo con dicha especificación, se encuentra relación con lo que varios participantes añaden respecto al cumplimiento que se ha dado para la promoción con base en la evaluación del desempeño.

La siguiente **pregunta, número once**, interroga a los participantes si consideran que la Evaluación del Desempeño tiene como característica un carácter formativo, a lo cual 13 docentes dijeron no estar de acuerdo con ello, ya que consideran que solo se afecta al docente, no se da la retroalimentación, seguimiento

y evaluación personalizada para apoyar las áreas de oportunidad, solo importan los resultados y no la trayectoria ni experiencia de los profesores, no se valora la práctica de los profesores y esta es una forma de disfrazar la realidad de lo que no se hace.

El resto de los participantes, es decir, 4 de ellos, dijo estar de acuerdo con esta característica ya que se da oportunidad para detectar las áreas de oportunidad y con las capacitaciones que se brindan se contribuye a una mejor educación de calidad para los alumnos.

Entre los participantes en desacuerdo con esta característica, uno de ellos comentó, “únicamente te dan a conocer tus logros y áreas de oportunidad, pero no hay más apoyo de formación continua como se menciona”.

Con respecto a esta característica de la Evaluación del Desempeño, se encuentra que la gran mayoría de los participantes están en desacuerdo con ella, ya que piensan que no se cumple como tal; en relación a ello, Linares, Zúñiga y Lozano (2012), comentan que la evaluación docente debe abrir paso a la reflexión y comprensión de la práctica docente por parte de los profesores con la finalidad de crear condiciones pedagógicas favorables para el aprendizaje y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

De esta manera, se encuentra relación con la inquietud mostrada por los participantes, quienes expresan que la práctica del docente deber ser tomada en cuenta como parte de una verdadera evaluación hacia el docente.

En la **pregunta número doce**, el participante compartió su opinión ante el cumplimiento de la característica de la Evaluación del Desempeño referida al reconocimiento de los conocimientos y habilidades de los maestros en servicio, en donde:

- 3 participantes dijeron estar de acuerdo con la característica ya que esto permitirá identificar logros y áreas de oportunidad de los docentes y alumnos para trabajar sobre ellas y mejorarlas.
- Los 14 participantes restantes, al contrario, manifestaron no estar de acuerdo con esto ya que expresan que el examen es solo un instante y aunque este puede ayudar a reconocer los conocimientos de los docentes, difícilmente se podrán detectar sus habilidades ya que estas se manifiestan en las prácticas, en el trabajo con los alumnos, por lo cual, ser capaz de responder un examen en nada tiene que ver con el desempeño en el aula, además de mencionar que la evaluación es irreal, no valora la trayectoria ni experiencia y no guarda relación con lo que verdaderamente se trabaja.

Uno de estos participantes en desacuerdo expresó, “se cierra solo al resultado de un examen dejando de lado el trayecto recorrido, avances de los alumnos, trabajo frente a grupo entre otros aspectos”.

En relación con las respuestas de los participantes, se encuentra que varios de ellos se manifiestan en desacuerdo con esta característica debido a que creen que lo que solo interesa es un resultado a partir de un examen, en donde no se valora la experiencia, trayectoria ni trabajo en aula con los alumnos, respecto a ello, resulta relevante hacer hincapié en lo que Tejedor y García (2010) señalan, ellos consideran que al plantearse una evaluación del desempeño deben tenerse en cuenta que tanto los resultados como los procesos son realmente importantes.

De esta manera, se encuentra relación con la inquietud que muestran los participantes sobre una mayor consideración del resultado que esta evaluación conlleva y no solo concentrarse en los resultados obtenidos.

La **pregunta número trece**, interroga a los participantes si consideran que la Evaluación del Desempeño Docente tiene la característica de recuperar información sobre las condiciones en que laboran los maestros, en dicha pregunta se obtuvieron las siguientes respuestas:

- 14 participantes dijeron no estar de acuerdo con la característica, ya que el proceso de evaluación no implica un tiempo para la observación ni valoración del contexto sociocultural de la comunidad, además de señalar que es una prueba estandarizada y descontextualizada, por igual para todos.

Uno de estos participantes en desacuerdo con dicha característica dijo, “para reconocer las condiciones en que laboramos, implicaría un periodo de observación directa en cada escuela, y no la hay”.

- Los 3 participantes restantes, expresaron sí estar de acuerdo en que se considera el contexto y las condiciones de la escuela, pero mencionaron que esta valoración y/o análisis la realiza el propio docente en una de las etapas y no el evaluador ya que nunca se presenta en la institución.

En relación a las respuestas hacia esta interrogante en donde se observa mayor opinión inclinada por un desacuerdo ante la característica, Tenti (2012), señala en un estudio reciente que un 68.7% de los profesores de educación básica responde de manera negativa a la evaluación a su trabajo; lo cual muestra el rechazo que los docentes dirigen a este tipo de valoración, principalmente cuando se emplean exámenes cuantitativos como los estandarizados nacionales.

Respecto a las respuestas de la **pregunta número catorce**, la cual cuestionó sobre la opinión y acuerdo hacia la *dimensión uno* establecida en la Evaluación del Desempeño Docente, se encontró que:

- 13 participantes están totalmente de acuerdo con esta dimensión debido a que tal como lo señalan, es realmente importante el conocimiento de los alumnos a partir de la evaluación diagnóstica sabiendo de donde deberán comenzar, la forma de aprender de los alumnos para así alcanzar con los propósitos establecidos.
- 2 participantes más, señalan estar medianamente de acuerdo con la dimensión, ya que consideran que muchas veces no se termina de conocer a los diferentes alumnos, debido a factores que no están en las manos de los profesores directamente, tal como problemas de inasistencia o en las familias.
- 2 participantes, agregan no estar en acuerdo con la dimensión ya que creen que esta habilidad no debería ser evaluada debido a que los docentes ya la tienen y es lo que principalmente hacen en sus aulas.

Uno de los participantes en acuerdo con esta dimensión, añadió, “el docente conoce a sus alumnos partiendo del diagnóstico y a partir de ahí, planeará con su programa por campos formativos, competencias y aprendizajes esperados que los alumnos necesitan”.

Respecto a las respuestas de los participantes en cuanto a lo que dicha dimensión contempla, se encuentra gran relación de esto con lo que Perrenoud (2004) señala en la competencia para enseñar número uno de las diez que establece, dicha competencia se titula como “organizar y animar situaciones de aprendizaje” y se refiere a la capacidad del docente para conocer a través de cierta disciplina los contenidos que deberán enseñarse, en donde a partir del conocimiento de sus alumnos logre proponer situaciones amplias, abiertas, con sentido y control, que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas, implicando desde luego a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Tal como se observa, la mayoría de los participantes coincide con lo que dicha dimensión establece y bien, la dimensión tiene gran relación con esta competencia de organizar y proponer situaciones de aprendizaje, por lo tanto, esta parte que la Evaluación del Desempeño contempla, se observa como mayormente aceptada respecto a las respuestas que los participantes han compartido.

En la **pregunta número quince**, se cuestiona sobre su opinión y acuerdo, pero ahora respecto a la *dimensión número dos* de la misma Evaluación del Desempeño, en este análisis se encontró que:

- 14 participantes están totalmente de acuerdo con lo que dicha dimensión establece, ya que consideran que un docente siempre organiza su jornada con la planeación y evaluación al término de la misma realizando intervenciones y adecuaciones para la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos, además de ser elementos clave en el buen desempeño de un profesor.
- 2 participantes añaden estar medianamente de acuerdo debido a que piensan que constantemente carecen de ciertos recursos y este proceso no se lleva a cabo igual que en la práctica cotidiana.
- Un participante comparte no estar de acuerdo con esta dimensión, ya que considera que siendo o no evaluado, siempre se organiza el trabajo con los alumnos.

Entre los participantes en acuerdo con la dimensión, uno de ellos mencionó, “todo docente debe planear su trabajo y evaluarlo para conocer qué tanto se logró lo previsto”.

Respecto a esta interrogante, existe gran relación con la competencia número dos, señalada por Perrenoud (2004), la cual resalta la importancia por parte

del docente para organizar su trabajo y a partir de ello poder establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje para posteriormente observar y evaluar a los alumnos de acuerdo con el enfoque formativo, lo cual lo llevará a tomar decisiones de progresión que mostrará con su intervención didáctica pertinente.

Sin duda, se observa como los participantes muestran satisfacción por esta dimensión, al igual que la número uno ya señalada, lo cual muestra algunos aspectos mayormente positivos de esta evaluación.

Continuando con la **pregunta número dieciséis**, la cual interroga sobre la opinión y acuerdo hacia la *dimensión tres* de la Evaluación de Desempeño, se destaca que: 15 participantes están totalmente de acuerdo con la dimensión ya que creen que un docente responsable es aquel que se auto capacita para apoyar a sus alumnos con la intención de desarrollar y alcanzar los aprendizajes que se plantean, además de señalar que es importante actualizarse, autoevaluarse y renovar las formas de trabajo con los alumnos. Los 2 participantes restantes, se muestran como medianamente de acuerdo con la dimensión al expresar que en ocasiones el apoyo que se brinda por las máximas autoridades no es el suficiente y esta mejora profesional no se logra del todo en esta evaluación.

Entre los participantes en total acuerdo con la dimensión, uno de estos señaló lo siguiente, “hay que renovarse o morir, o sea que debemos actualizarnos de manera constante”.

Se observa gran acuerdo por lo que la dimensión señala y de esta manera, se relaciona con lo que Perrenoud (2004) menciona en la competencia número diez, en la cual, tal como su nombre lo indica “organizar la propia formación continua” esta se refiere a la habilidad del docente para mostrarse como actor principal del sistema de formación continua, pues debido a los nuevos enfoques, cambios,

políticas, paradigmas, la necesidad de una formación continua surge preciso de ahí, lo cual, desde luego favorecerá el balance de competencias que un docente necesita en su actuar cotidiano.

Para la **pregunta número diecisiete**, en donde se cuestiona sobre opinión y acuerdo hacia la *dimensión cuatro* de la Evaluación del Desempeño, se encontró que, 15 participantes están totalmente de acuerdo con la dimensión, ya que añaden que es responsabilidad y compromiso atender y brindar atención a los alumnos de manera que logren una formación integral, uno de estos participantes en total acuerdo, señaló, “un maestro comprometido con los principios éticos y legales logrará sus metas adecuadamente hacia el aprendizaje de sus alumnos”.

Los 2 participantes restantes, expresaron estar medianamente de acuerdo con la dimensión debido a que consideran que existen situaciones que en ocasiones están fuera de sus manos y ellos tienen que responder por eso y, además, en la evaluación no se manifiesta como tal esta dimensión.

En cuanto a lo que esta dimensión contempla, se encuentra gran relación con la competencia número nueve que Perrenoud (2004) señala como parte de un perfil docente, y esta tiene que ver con la capacidad del profesor para afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión (tal como es nombrada), lo cual lo llevará a desarrollar el sentido de responsabilidad, solidaridad, justicia, luchando contra prejuicios, afrontando dilemas éticos de la profesión, lo cual a su vez, le permitirá ofrecer una educación basada en el bienestar de sus alumnos.

Respecto a la **pregunta número dieciocho**, la cual interrogó sobre la opinión y acuerdo hacia la *dimensión cinco* de la misma evaluación, se encontró que, 12 participantes manifiestan estar totalmente de acuerdo con la dimensión ya que consideran que el trabajo en colectivo es fundamental, ya que es parte de la ética profesional, además, a partir del acercamiento hacia la comunidad se tendrá

conocimiento de las necesidades que se observan y respecto a esto se tomarán acciones a implementar para la mejora.

Uno de estos participantes en acuerdo con la dimensión ya mencionada, señaló, “el compromiso y trabajo colaborativo es fundamental para mejorar nuestras escuelas”.

Los 5 participantes restantes, dijeron estar medianamente de acuerdo ya que consideran que en ocasiones es complicado que el docente con las diferentes labores administrativas se inmiscuya en la comunidad.

Lo que esta pregunta y a su vez la dimensión considera, guarda total relación con las competencias número seis y siete de las diez que Perrenoud (2004) establece, dichas competencias se refieren por una parte a la capacidad del docente para participar en la gestión de la escuela, administrando los recursos, organizando la participación de los alumnos para el fomento de una escuela con todos sus componente y por otro lado, con la implicación de los padres de familia en la construcción de los conocimientos de los alumnos con la finalidad de que estos culminen óptimamente sus etapas escolares.

Desde luego es una competencia esencial con la cual varios participantes al igual que las anteriores dimensiones muestran acuerdo y si bien, esto resulta relevante puesto a que se muestran en satisfacción con las bases que dicha evaluación pretende medir y alcanzar mediante una serie de etapas con determinadas características para su logro.

Ahora bien, en cuanto a la **pregunta número diecinueve**, la cual se interesó por interrogar a los participantes respecto a su opinión y acuerdo hacia la *etapa uno* “*Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales*”, de la Evaluación del Desempeño Docente, se rescataron las siguientes respuestas:

- 6 participantes dijeron estar totalmente de acuerdo con la etapa uno, ya que consideran que es justo que el docente sea evaluado por parte del director o supervisor para que efectivamente la autoridad inmediata, dé un acompañamiento del desempeño del sujeto evaluado y esté pendiente de los resultados y apoyos que se ofrecen.

Uno de esos participantes en acuerdo con la etapa uno, mencionó, “es justo que se te evalúe por parte del director para que realmente haya un seguimiento en tu desempeño dentro de la institución”.

- 7 participantes añadieron estar medianamente de acuerdo pues consideran que en ocasiones cuestiones personales pueden influir en este informe y totalmente depende del criterio del director o supervisor para la realización de este.
- 3 participantes dijeron estar en desacuerdo debido a que consideran que la observación para la realización del informe es muy poca, no siendo una etapa efectiva, ya que con las visitas que tanto el director como supervisor tienen hacia el docente, no se prueba el desenvolvimiento total de los docentes hacia las diferentes habilidades o áreas que su labor conlleva, otros añaden que no creen que este instrumento aloje información suficiente y verás.

Uno de estos participantes en desacuerdo con la etapa señaló, “esta etapa no es real pues no con 2 o 3 visitas del supervisor se garantiza la participación y vinculación con los padres de familia”.

- Un participante más, expresó no tener conocimiento de la etapa.

La **pregunta número veinte**, planteada con la finalidad de saber la opinión y acuerdo de los participantes respecto a la *etapa dos “Expediente de evidencias de enseñanza”*, de la Evaluación de Desempeño, se detectó lo siguiente:

- 4 participantes manifestaron estar totalmente de acuerdo, debido a que consideraban que, es una manera de sustentar el trabajo que se realiza, además de ser un momento en el que se dan a conocer los procesos de los alumnos y realmente se manifiesta la habilidad y dominio del docente respecto a los enfoques de los diferentes campos formativos que se evalúan.

Uno de los participantes en acuerdo con la etapa, mencionó que, “esta es una manera de argumentar el trabajo realizado con los alumnos individualmente”.

- 7 participantes expresaron estar medianamente de acuerdo ya que creían que, es una buena idea mostrar evidencias de lo que se hace en el aula, pero no es confiable que las personas que evalúan estas evidencias sean ajenas al trabajo con alumnos, es decir no tengan conocimiento ni valoración de todo el tiempo y dedicación que conlleva realizar estas evidencias, además las evidencias se pueden realizar sin que haya relación de lo que verdaderamente se está trabajando en el aula; otra opinión expresó que no es segura la fuente digital por la que se envían los expedientes; por otra parte, un participante añadió, “para medir los avances de los alumnos también es necesaria la observación de su proceso de aprendizaje y en situaciones de la vida cotidiana”; de igual manera, se expresó que la gran cantidad de alumnos con los que se cuenta, no permite emprender esta etapa con facilidad, ya que no es lo único que un docente realiza.
- 6 participantes dijeron estar en desacuerdo pues consideraban que, al mostrar las evidencias, estas podían estar falseadas o solo hacerlas por cumplir con la etapa, además, añadieron que era una pérdida total de tiempo, ya que lo que

realmente se necesitaba era la observación directa en las aulas, además, se añadió que no había una seguridad de realizar los expedientes ya que no existen parámetros para la evaluación de este instrumento, asimismo, se agregó que los padres de familia y autoridades tienen acceso a estas evidencias, las cuales pueden ser corregidas para mejorarlas.

En continuación con la **pregunta número veintiuno**, en la cual se interrogó sobre la opinión y acuerdo hacia la *etapa tres “Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos”* de la Evaluación del Desempeño Docente, se encontraron las siguientes respuestas:

- 2 participantes dijeron estar totalmente de acuerdo con esta etapa, ya que consideran que con ello se demuestra el conocimiento y dominio del profesor hacia su profesión.
- 4 participantes más, expresaron estar medianamente de acuerdo con la etapa, ya que consideran que una competencia no se puede medir con un simple examen, mencionando que este debería ser contextualizado y no con tantas preguntas confusas, mejor aún, con interrogantes específicas del nivel que se está evaluando.

Dentro de estos participantes en acuerdo medio con la etapa, uno de estos señaló, “una competencia incluye un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que no se pueden medir únicamente con un examen”.

- 11 participantes expresaron estar en desacuerdo con esta etapa, pues consideran que el desempeño docente se evalúa en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no por un examen estandarizado que no garantiza la calidad de la educación del país, además de contener muchas preguntas con poco tiempo para responderlas y estas no permiten identificar las áreas de

oportunidad de los profesores, asimismo se agrega que la etiqueta que se hace a partir de la obtención de resultados para nada genera bienestar en el participante.

Respecto a la **pregunta número veintidós**, se interesó por saber la opinión y acuerdo de los participantes hacia la *etapa cuatro “Planeación didáctica argumentada”* de la Evaluación del Desempeño Docente, en donde se rescataron las siguientes respuestas:

- 4 participantes dijeron estar totalmente de acuerdo con la etapa ya que consideran que esta habilidad permite reconocer si el profesor aborda actividades que favorecen los aprendizajes de los alumnos, además, se añade que dicha etapa permite que el docente reflexione sobre los tipos de diagnóstico, la vinculación de puede hacer de ellos para su práctica y así mostrar el dominio de los enfoques de los campos y de los procesos de los alumnos para el logro de sus aprendizajes.
- 5 participantes expresaron estar medianamente de acuerdo pues consideran que no se ha dado una capacitación u orientación específica para lo que esta etapa contempla, además de compartir que son demasiados los indicadores para la valoración de la planeación y que sería muy favorable se permitiera utilizar planes y programas de estudio al realizar esta etapa.
- Los 8 participantes restantes, compartieron estar en desacuerdo con la etapa, ya que consideran que la realización de esta planeación tan compleja no es necesaria, con un plan normal sería suficiente, además de ser muchos rubros los que se contemplan para la realización, se limita el uso de recursos que normalmente se emplean al planear y esto propicia totalmente la memorización de contenidos y no la reflexión de esto. Lo más importante será la observación en las aulas.

Entre estos participantes en desacuerdo con la etapa, uno de ellos mencionó, “esta etapa propicia la memorización de contenidos en lugar de su reflexión, ya que se solicita al docente desarrollar una planeación didáctica argumentada sin contar en el momento con sus planes y programas de estudio”

Pasando a la **pregunta número veintitrés**, la cual cuestionó sobre la opinión y acuerdo ante la *etapa cinco* que la Evaluación del Desempeño contempla, “*Evaluación complementaria. Segunda lengua: inglés (docentes de secundaria que imparten la asignatura)*”, cabe mencionar que, aunque esta etapa es exclusiva para los docentes mencionados, la opinión de los sujetos de esta investigación será relevante respecto a la aplicación de esta etapa en la que ellos no participan. Las respuestas obtenidas fueron de 4 participantes, ya que el resto, es decir 13 de ellos, no dieron solución a la interrogante las siguientes fueron las contestaciones que se hicieron:

- 3 participantes se manifestaron totalmente de acuerdo con la etapa al expresar que con ella se verifica su dominio ya que es parte de la asignatura que imparten.
- Un participante dijo estar medianamente de acuerdo, expresando que, “el dominio de una segunda lengua plasmado en un examen, no garantiza que se tenga la capacidad de poder enseñarla a los alumnos”.

Tomando en consideración las etapas ya mencionadas, pues bien, son las que conforman a la Evaluación del Desempeño Docente, se contrastan algunas de las respuestas emitidas por los diferentes participantes respecto a dichas etapas, con lo que Tejedor y García (2010) señalan en cuanto a ciertos aspectos que se deberán tomar en cuenta al plantear evaluar el desempeño docente y así como también, ciertos riesgos de la evaluación.

Dichos autores mencionan que, al evaluar el desempeño docente, se deberá estar seguro de que lo que se evalúa, es preciso un desempeño deseable; se deberá prestar suficiente atención tanto a los procedimientos como a los instrumentos de evaluación por implementar; de igual manera; se deberá valorar la importancia que por un lado tienen los procesos pero por otro los resultados que se obtienen, así como la importancia de que quien evalúe se mantenga fuera del proceso evaluado y quien esté involucrado pueda participar en su evaluación desde lo que para él es valioso en particular.

Por su parte, Murillo (2006), habla sobre la existencia de algunos riesgos que la evaluación puede presentar, dicho autor señala que al determinarse los elementos que son reconocidos para la evaluación, el docente puede actuar de forma negativa al solo desarrollar estos elementos por cumplir y no porque los considere como positivos para su práctica; además, se menciona que si la evaluación no es consensuada puede traer problemas en su aplicación, puesto a que si no es transparente puede generar problemas de falta de credibilidad, asimismo, añade que será necesario contar con suficientes evaluadores bien preparados, pues podrán proponerse buenos modelos de evaluación pero al ser mal aplicados desde luego serán parte de un total fracaso.

Estas aportaciones, guardan total relación ante las aportaciones de los participantes, y desde luego resultará interesante poder conjuntar ambas para el diseño e implementación de algunas estrategias que favorezcan las inquietudes mostradas en los diversos cuestionamientos.

Por último, respecto a la **pregunta número veinticuatro**, la cual tuvo la finalidad de que los participantes emitieran sus opiniones en cuanto a los posibles cambios o modificaciones que desde su perspectiva sería interesantes hacerlos hacia la Evaluación del Desempeño Docente, se encontraron los siguientes:

- “Capacitaciones previas sobre lo ya existente y lo que contempla cada etapa de esta evaluación”.
- “Cambiar todas las etapas”.
- “Cambios en los lineamientos y menos complejas las etapas”.
- “Se añadiera otra etapa denominada: observación directa en el grupo”.
- “Se hiciera un análisis consciente de los planes y programas de cada nivel para que, con respecto a ello, se diseñaran etapas oportunas”.
- “Rescatar aspectos cualitativos y no solo cuantitativos de este proceso”.
- “Eliminación de esta, ya que no es justo que personas ajenas al trabajo docente estén evaluando el desempeño de los docentes”.
- “Mayor tiempo para las diferentes etapas”.
- “Valoración del trabajo en el aula y la trayectoria de los docentes”.
- “No descalifique ni etiquete a los docentes como: idóneos o no idóneos”.
- “Sedes de aplicación flexibles y se permitiera el uso de materiales en algunas de las etapas”.
- “Que realmente se consideren los contextos de cada escuela, ya que es una evaluación generalizada”.
- “Mayor distribución de recursos”.
- “Demostrar que la evaluación sirve para mejorar”.

En definitiva y respecto a lo abordado en este capítulo IV, se añaden algunos aspectos detectados en las diversas participaciones hechas en cada una de las interrogantes, y que bien, permiten orientar el rumbo que continuará teniendo la presente investigación.

Se observa en las diferentes respuestas, que la gran mayoría de los participantes tienen una opinión negativa hacia los propósitos y características de la Evaluación del Desempeño Docente, mencionando que esta es cerrada, posee grandes limitantes, tiende a la memorización, es desorganizada, descontextualizada, generalizada y no favorece a la educación del país.

De igual manera, se observa que, con respecto a las etapas que dicha evaluación contempla, las opiniones que se derivan en una gran mayoría, (aproximadamente un 90%) son negativas, pues los participantes muestran en sus aportaciones estar realmente poco o medianamente de acuerdo con lo que cada etapa considera y pretende.

Por otro lado, en cuanto a las dimensiones en las que la Evaluación del Desempeño se sostiene, los participantes en una gran mayoría muestran mayor acuerdo y opinión positiva respecto lo que estás consideran, pues añaden que son habilidades que todo buen docente en la actualidad tiene o debería poseer como parte de su formación profesional.

Si bien, ya que se han señalado que la mayoría de las respuestas manifestadas en el instrumento son de carácter negativo, se observa que las aportaciones que se obtienen son similares entre unos y otros de los sujetos sin relacionarse con sus años de servicio, edad, estado civil, institución de procedencia o contexto laboral de los participantes.

Biblioteca UP Bonaterra

PARTE 3

“DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN”

Biblioteca Un Bonaterra

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO 5

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Biblioteca UPonaterra

Biblioteca UP Bonaterra

CAPÍTULO 5 “PROPUESTA DE INTERVENCIÓN”

Propuesta de Intervención

Una vez que se han obtenido resultados mediante la aplicación del instrumento de indagación aplicado, se puede pasar a la elaboración de una propuesta que, desde luego, se pretende contemple las inquietudes de los sujetos participantes, o bien, de orientación de aquellas necesidades detectadas mediante la problemática seleccionada para la presente investigación.

Retomando lo señalado en el capítulo anterior, en donde se mencionó sobre las diferentes respuestas de los participantes respecto a cada interrogante del instrumento, se encuentra que el punto de partida para la elaboración de la siguiente propuesta, serán las inquietudes mostradas por los sujetos en sus comentarios compartidos.

De esta manera, al observarse mayor rechazo por lo que la Evaluación del Desempeño es y lo que pretende en sus diferentes etapas contempladas, se parte hacia el diseño de un curso taller dentro del tema de la “Evaluación del Desempeño Docente”.

Dicho curso, mantiene como principal motivo de realización, el abordar las inquietudes encontradas respecto a dicha evaluación, con la finalidad de que los participantes en un primer momento conozcan y comprendan a fondo qué es la evaluación del desempeño, los tipos de instrumentación que se pueden elaborar para la valoración de aspectos determinados tal como el desempeño del docente; además, identifiquen lo que cada etapa engloba y pretende, para que a partir de dicho conocimiento, participen en el diseño de instrumentos de evaluación que consideren pertinentes para su propia formación continua y con ello se contribuya a la mejora de sus hábitos de estudio que se verán reflejados en su participación

dentro de dicho programa de evaluación e igualmente con esto de manera paulatina se abra paso a la construcción de un nuevo sentido al referirse al concepto de evaluación docente.

5.1 Nombre

El presente curso-taller que se propone, se titula como:

“La Evaluación del Desempeño, un camino hacia el éxito profesional docente”

5.2 Justificación

La implementación del presente “Curso-Taller” posee un valor muy importante dentro del sector educativo, ya que, el diseño de esta parte de la elaboración de una extensa investigación referida al tema que estará guiando dicha propuesta, **“La Evaluación del Desempeño, un camino hacia el éxito profesional docente”** en donde, a partir de las respuestas arrojadas por los propios participantes en cada una de las interrogantes, se pudo analizar aquellos aspectos que resultaron como foco de atención, y lo cual sin duda resultaría oportuno que fueran abordados con la intención de favorecer las inquietudes o necesidades expresadas por los propios sujetos, que si bien, se caracterizan por ser docentes y estar inmersos totalmente con dicha evaluación.

De esta manera, el Curso-Taller al partir de la voz de las propias inquietudes de los docentes, quienes son el elemento principal en la Evaluación del Desempeño, adquiere una relevancia total con grandes beneficios para todos aquellos que tengan la oportunidad de abordarlo.

Algunos de estos beneficios para los participantes que tomen el presente Curso-Taller, será que, además del conocimiento y comprensión de lo que la Evaluación del Desempeño contempla y de los diversos tipos de instrumentos de evaluación que pueden utilizarse, dichos participantes de una forma indirecta lograrán mejorar sus hábitos de estudio que posteriormente sabrán utilizar al ser evaluados por este programa ya mencionado y con ello de manera paulatina comenzarán a modificar sus ideas con respecto a lo que la palabra “evaluación” representa hoy por hoy.

Por estas razones se considera que el Curso-Taller tendrá un impacto en favor de la preparación y profesionalización continua de los docentes, lo cual a su vez, podrá contribuir al desarrollo de la tan codiciada calidad de educación que durante los últimos años se pretende, pues con esta oportunidad de actualización, el participante podrá ir más allá de una simple comprensión de contenidos, ya que podrá interiorizar lo aprendido para posteriormente ser el creador nuevas propuestas de evaluación en función de la propia mejora profesional.

5.3 Objetivos

Propósito General del Curso-Taller:

Al término del curso-taller, se espera que los participantes:

- ✓ Conozcan y comprendan las características y sentido que la evaluación del desempeño docente tiene dentro del marco de la actual Reforma Educativa, con la finalidad de que reflexionen sobre la importancia de esta como punto de partida hacia un continuo desarrollo profesional y de mejora educativa; desarrollando habilidades que irán más allá de la comprensión de contenidos, analizándolos e interiorizándolos, para que posteriormente el participante diseñe instrumentos de evaluación que tendrán un sentido mayor al ser implementados en su propia profesionalización docente y como parte de sus hábitos de estudio.

Propósitos específicos del curso

- 1) Reconocer aspectos generales que determinan a la evaluación educativa, tales como conceptos básicos, circunstancias, características, elementos, entre otros, para que los participantes tengan un punto de partida a través de la implementación de diversas estrategias didácticas durante el desarrollo de la sesión.
- 2) Contrastar diversos instrumentos de evaluación que se pueden utilizar para determinar si el ideal propuesto en un área o campo determinado ha sido alcanzado o no y en qué medida.
- 3) Reconocer y comparar los propósitos, características y dimensiones que la evaluación del desempeño docente tiene, y a partir de ello, relacionarlo tanto con las etapas que la propia evaluación posee, como con su práctica docente.
- 4) Reconocer y analizar las características que definen a la etapa número uno de la evaluación del desempeño docente “Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales”, para diseñar instrumentos de evaluación que permitan valorar lo que esta etapa contempla.
- 5) Ubicar y analizar las particularidades de la etapa número dos de la evaluación del desempeño docente “Expediente de evidencias de Enseñanza”, utilizando dicho conocimiento en el diseño de instrumentos de evaluación que le permiten hacer una valoración de los resultados de esta etapa.
- 6) Reconocer y analizar las características de la etapa número tres de la evaluación del desempeño docente “Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos”, partiendo de esto para la creación de instrumentos de evaluación que le permitan la valoración de los resultados obtenidos mediante la etapa.

- 7) Reconocer y analizar las particularidades de la etapa cuatro “Planeación didáctica Argumentada” y etapa cinco “Examen complementario” de la Evaluación del Desempeño Docente; y posteriormente diseñar ciertos instrumentos de evaluación que le permiten estimar lo que dichas etapas contemplan.
- 8) Analizar, explicar y valorar los aprendizajes obtenidos mediante su intervención en el presente curso taller, con la finalidad de proponer ciertos ajustes o ideas que resultarán favorables para el desarrollo profesional de próximos participantes.

5.4 Estrategias

Como parte de los medios que se implementarán para el logro de los propósitos que el presente curso-taller persigue, se utilizarán ciertas estrategias que estarán favoreciendo el desarrollo y alcance de los aprendizajes pretendidos en cada una de las sesiones que integran al curso.

Por un lado, se propone que, en el transcurso del presente curso, se desarrollen actividades que permitan al sujeto poner en práctica sus habilidades para trabajar tanto individual como colectivamente, de manera que se genere un ambiente de libertad, confianza, respeto y participación. De esta manera, se añade que, las diversas actividades que se proponen continuarán desarrollándose a lo largo de la vida profesional del participante.

Asimismo, se consideran de gran relevancia, habilidades como el análisis y reflexión de las diferentes experiencias tanto de contenidos como otras vividas por los sujetos, así como la retroalimentación que podrá generarse tanto de manera grupal como individual, la cual permitirá el intercambio de opiniones sobre los

diversos tópicos abordados y posibles sugerencias o ideas de cómo aplicarlos en la vida profesional cotidiana.

Para el presente curso-taller, se sugiere que el facilitador considere en gran medida los conocimientos previos de los participantes, ya que esto le permitirá realizar ciertas adecuaciones curriculares en las diferentes actividades contempladas, pues esto enriquecerá las experiencias vividas por cada sujeto en las distintas sesiones abordadas.

Para cada sesión del curso-taller, se brindan elementos teóricos que darán las bases que sustentan a la evaluación ya mencionada, así como también se ofrecen ejercicios prácticos, los cuales, mediante el uso de diversas estrategias o metodologías activas, darán oportunidad al participante para ir construyendo y a la vez desarrollando diferentes competencias que podrá llevar a la práctica diaria como parte de la profesionalización que necesita.

De esta manera, para cada sesión, se propone diversos materiales y referencias bibliográficas, que ofrecen a los participantes dichos elementos teóricos y prácticos necesarios para comprender el sentido que dicha evaluación tiene en el marco de la actual reforma educativa.

Como parte del conocimiento práctico, se ofrece la oportunidad de que los participantes diseñen a partir del marco teórico del curso-taller, diversos instrumentos de evaluación que, desde su experiencia y conocimiento adquirido, resultará favorable implementar como parte de la valoración de cada etapa considerada en la Evaluación del Desempeño y por supuesto, la eficacia de la aplicación de estos instrumentos en sus prácticas docentes diarias.

Se plantea realizar exposiciones individuales en las que se integren los aprendizajes adquiridos a partir de la participación en el presente curso, además,

se presente la información de una manera atractiva y comprensible para el resto de los compañeros.

Como parte final del curso-taller, se propone realizar un espacio para la reflexión, retroalimentación y evaluación de los diversos componentes que dicho curso ofreció a los participantes en los distintos momentos.

5.5 Participantes

El presente curso-taller está dirigido a los docentes de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) que presenten las siguientes características:

- ✓ Hayan sido notificados que serán evaluados en el periodo de evaluación inmediato al publicarse la convocatoria del curso-taller.
- ✓ Ya hayan sido evaluados en otros periodos obteniendo resultados poco favorables.
- ✓ No cumplan con las dos primeras características, pero decidan participar en el curso-taller.

Perfil de egreso de los participantes al que contribuye el presente Curso-Taller:

- ✓ Conoce sobre conceptos generales de la evaluación educativa, así como las características, propósitos, dimensiones y etapas que la Evaluación del Desempeño Docente tiene.
- ✓ Reconoce y compara diversos instrumentos de evaluación que permiten valorar el nivel de logro en un área o campo determinado.
- ✓ Relaciona las características que determinan a las dimensiones y diferentes etapas de la misma evaluación del desempeño.

- ✓ Diseña diversos instrumentos de evaluación que le permitirán comprender sobre las diferentes etapas de la Evaluación y podrá aplicar en su práctica diaria.
- ✓ Utiliza los conocimientos adquiridos como parte de sus hábitos de estudios previos a ser sujeto de evaluación por el programa de la Evaluación del Desempeño Docente.
- ✓ Propone algunos ajustes o cambios que desde su perspectiva mejorarían el sentido de la actual Evaluación del Desempeño Docente.
- ✓ Modifica de manera paulatina, el sentido que tiene sobre el concepto de evaluación.
- ✓ Genera ambientes formativos con el fin de promover la convivencia, respeto, participación y aceptación para el desarrollo de competencias profesionales.

5.6 Metodología

Tabla 15

Metodología del Curso-Taller

Modalidad	El Curso-Taller de “ La Evaluación del Desempeño, un camino hacia el éxito profesional docente ” tendrá una modalidad de tipo presencial .
Tipo	Este será un Curso-Taller que tendrá características teóricas y prácticas en su contenido.
Número de sesiones	El Curso-Taller se compone por 8 sesiones

Distribución de las sesiones	Las sesiones tendrán una duración de 5 horas, llevándose a cabo durante dos meses los días viernes o sábado.
Duración del Curso-Taller	40 horas
Capacidad de participantes	Se pretende que los grupos participantes se conformen de 20 a 25 sujetos como máximo.
Métodos y Técnicas	Se utilizarán algunas metodologías activas como: aprendizaje colaborativo, metodología para el desarrollo de competencias, método expositivo, asesorías, talleres, y estudio autónomo, entre otras. Técnicas como: expectativas, encuadre, rejillas, equipos pequeños, sociodrama y debate entre otras.
Rol del participante	El participante tendrá un rol meramente activo, será el actor principal del proceso enseñanza-aprendizaje, podrá compartir sus experiencias, manifestar dudas, solicitar asesorías; será el responsable del conocimiento adquirido y aprovechado dentro y fuera del propio curso-taller; emitirá una evaluación hacia el curso abordado y una autoevaluación hacia su desenvolvimiento.
Rol del facilitador	El facilitador será quien ofrezca a los participantes diferentes momentos para interactuar, empleará diversos métodos y técnicas que propicien la propagación de los contenidos, abrirá espacios para la retroalimentación, reflexión, debate, evaluará el desenvolvimiento de los sujetos, autoevaluará su participación en dicho curso y junto con los alumnos creará un ambiente de aprendizaje y armonía.

El curso-taller, como ya se mencionó, está conformado por ocho sesiones de aprendizaje, en donde cada una se divide en tres momentos durante su aplicación: inicio, desarrollo y cierre.

La sesión número I, tiene como finalidad que el participante durante el inicio, comparta sus conocimientos previos respecto a conceptos generales de la evaluación educativa (circunstancias, fines, elementos, taxonomías) y hable sobre sus expectativas respecto al curso-taller; en el desarrollo se pretende reconstruir de manera grupal y mediante el uso de algunos métodos y técnicas, dichos conceptos de manera que se refuercen y retroalimenten sus ideas iniciales; para el cierre de sesión, se abrirá un espacio para analizar sobre lo aprendido durante la sesión y la importancia de considerar esto en su práctica diaria. Esta sesión se evaluará con los productos elaborados por los diferentes equipos.

La sesión número II, inicia recordando sobre lo aprendido la sesión anterior, luego se compartirán dos casos diferentes en forma de lectura a los participantes, en donde se clarifica sobre la importancia de la “evaluación”, se reflexiona sobre el contenido y posterior a ello, se dará un encuadre de lo que se abordará y se cuestionará lo que saben sobre instrumentos de evaluación; se pasa al desarrollo abordando mediante el método expositivo la existencia de diversos instrumentos de evaluación, sus características, ejemplo de ellos y referencias de dicha información, una vez terminada, se propone a los participantes elaborar el instrumento de evaluación que más le haya llamado la atención considerando como aprendizaje por evaluar el que se estará abordando ese día “instrumentos de evaluación”. Como parte del cierre los participantes comparten su instrumento y de manera colectiva se dan retroalimentaciones respecto al diseño de este. Para evaluar la sesión se utiliza su instrumento de evaluación diseñado.

La sesión número III, inicia recordando lo aprendido la sesión anterior, se da un encuadre respecto a lo que se abordará; en el desarrollo mediante técnica de equipos, se asigna a cada uno un subtema de la sesión del cual deberán compartir con el resto de los compañeros mediante ciertas técnicas lúdicas (pictionary, dígalos con mímica) lo que se refiere respecto a: propósitos y características de la evaluación del desempeño, posteriormente se retroalimentan las participaciones con método expositivo de la misma información y se pasa al análisis de las

dimensiones de la evaluación, las cuales se darán a conocer de manera general, cada uno expondrá si está de acuerdo o no con ella y porqué, se finaliza con un ejercicio de autoevaluación que contempla las cinco dimensiones, en donde el sujeto responderá en relación con su práctica docente. La sesión se evalúa con el ejercicio de autoevaluación.

La sesión número IV, inicia recordando lo aprendido el día anterior, en el desarrollo con técnica de rejillas se aborda la etapa uno de la evaluación del desempeño con las preguntas qué es, qué busca, con cuál dimensión se relaciona, estoy de acuerdo o no y porqué; posteriormente se refuerzan sus comentarios con método expositivo explicando lo que esta etapa contempla y pretende, luego se propone realizar un instrumento de evaluación (lista de cotejo) con los indicadores que ellos consideren puede valorar lo que esta etapa pretende medir. Finalizar compartiendo algunos de dichos instrumentos.

La sesión número V, inicia recordando lo aprendido el día anterior, en el desarrollo se emplea la técnica de la palabra, cada uno define a la etapa dos con una palabra, luego se retroalimenta explicando lo que dicha etapa considera y pretende para posteriormente proponer realizar un instrumento de evaluación (escala de rango) con las características que cada sujeto considere será oportuno para medir lo que la etapa pretende, se culmina compartiendo algunos de los instrumentos realizados.

La sesión número VI, inicia recordando lo aprendido el día anterior, luego se propone realizar un mapa mental respecto a cómo cada uno define a la etapa tres de la evaluación, se comparten los mapas y para retroalimentar sus aportaciones se habla sobre las características que dicha etapa tiene, luego se propone realizar un instrumento de evaluación de tipo examen escrito, con un mínimo de 10 preguntas que permitan valorar los estándares que esta etapa pretende (considerando la estructura propuesta para dichos reactivos), ofrecer asesoría y culminar hablando sobre lo aprendido en esta sesión.

La sesión número VII, inicia recordando lo aprendido el día anterior, luego se realiza encuadre de lo que se abordará, se pasa a la explicación de las etapas cuatro y cinco de la evaluación del desempeño, se propone realizar un acróstico para explicar una de las etapas y un crucigrama para la otra, se comparten los productos y se propone realizar un instrumento de evaluación (rúbrica) para valorar la etapa número cuatro, se ofrecen asesorías y se culmina reflexionando sobre lo aprendido durante la sesión.

La sesión número VIII, inicia recordando lo aprendido el día anterior y posteriormente se hace uso del método expositivo en donde cada participante compartirá con el resto del grupo sus diferentes instrumentos de evaluación diseñados permitiendo retroalimentación por parte de los demás, luego, se implementa la técnica de debate, en donde se divide al grupo en dos, uno con postura a favor y otro en contra de la evaluación y lo que esta considera en sus dimensiones, etapas, características, propósitos, el moderador irá indicando sobre qué punto debatir. Se culmina con un ejercicio de evaluación hacia el curso-taller y con un momento de reflexión con la técnica de “si yo fuera el creador del programa de evaluación docente” qué propuestas o ideas sería oportuno contemplar para mi evaluación del desempeño.

5.7 Diseño de la Propuesta

Cada una de las ocho sesiones propuestas para el presente curso-taller se detallan en las siguientes páginas y de esta manera, se organizan de la siguiente manera:

Tabla 16

Sesión 1.

Sesión I		
“CONSIDERACIONES GENERALES DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA”		
Competencias que se favorecen en la sesión	✓ Reconocer aspectos generales que determinan a la evaluación educativa, tales como conceptos básicos, circunstancias, características, elementos, entre otros, para que los participantes tengan un punto de partida a través de la implementación de diversas estrategias didácticas durante el desarrollo de la sesión.	
Secuencia de Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inicio: Expectativas y conocimientos previos. 2. Desarrollo: Marco teórico general de la Evaluación Educativa. 3. Cierre: Reflexión sobre lo aprendido. 	Tiempos <ol style="list-style-type: none"> 1. 50 min 2. 220 min 3. 40 min
Desarrollo de la Secuencia de Aprendizaje	Inicio: <ol style="list-style-type: none"> 1. Bienvenida, presentación del curso-taller y presentación con técnica de gafetes de los participantes. 2. Técnica de expectativas con la que los participantes compartirán lo que esperan del curso-taller. Desarrollo:	Tiempo <ol style="list-style-type: none"> 1- 25 min. 2- 25 min.

	1. Se cuestiona a los participantes qué entienden por los siguientes conceptos: -Evaluación -Educación -Evaluación educativa -Fin de la evaluación educativa -Curricular -Aprendizaje curricular -Evaluación de aprendizaje curricular	1- 10 min.
	2. Definirán desde sus conocimientos previos dichos conceptos.	2- 10 min.
	3. Se comparten las definiciones y posteriormente se enriquecen mediante técnica de exposición por parte del facilitador respecto a dichos conceptos.	3- 20 min.
	4. Se genera entre todos los participantes una definición respecto a lo que comprendieron de cada uno de estos.	4- 20 min.
	5. R E C E S O	5- 30 min.
	6. Posteriormente cuestionar qué saben sobre las circunstancias de la evaluación, cuáles son, a qué se refieren.	6- 10 min.
	7. Comentar que las conoceremos mediante la participación que tendrán en la siguiente dinámica. Formar 6 equipos con mismos integrantes, entregar a cada uno la definición de una circunstancia de la evaluación diferente (qué, cuándo, quién, cómo, con qué y para qué evaluar), ellos se encargarán de explicar al resto del grupo de que se trata cada una	7- 20 min.

	<p>mediante alguna de las siguientes estrategias: chiste, trabalenguas, canción, refrán, rima o adivinanza.</p> <p>8. Dar tiempo para las producciones y llevar a cabo las presentaciones. 8- 40 min.</p> <p>9. Posterior a esto, retomar la circunstancia del CÓMO evaluar y abordar la parte de las taxonomías de Bloom, Marzano y Kendall para explicar mediante la técnica de exposición dicha circunstancia y la importancia de partir de una taxonomía. 9- 30 min.</p> <p>10. Como parte de un ejercicio de la comprensión de las taxonomías, entregar a cada participante un papel que tendrá un verbo diferente y ellos lo clasificarán en el nivel de la taxonomía que corresponda de acuerdo con el nivel. 10- 20 min.</p> <p>11. RECESO 11- 10 min.</p> <p>Cierre:</p> <p>1. Se abrirá un espacio para analizar sobre lo aprendido durante la sesión y la importancia de considerar esto en su práctica diaria. 1- 30 min.</p>	
Evidencias de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Producto individual de “Mis Expectativas” • Definiciones de conceptos generales de evaluación (individual). • Estrategia realizada en equipo de las circunstancia de la evaluación. 	
Evaluación		

	<p>Esta sesión será evaluada por medio de las evidencias de aprendizaje señaladas tomando en cuenta aspecto de entrega en tiempo y forma el día de la sesión uno.</p>
Bibliografía	<p>Pardo, R., Salazar, M., Díaz, R., Bosco, M., Negrín, M., Del Valle, E., Cerón, A. y Alcázar, P. (2013). <i>La Evaluación en la Escuela</i>. México, D.F. D.R. Secretaria de Educación Pública.</p> <p>Tiana, A. (1995). La evaluación de los sistemas educativos. <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> 283-293.</p>

Biblioteca UP Bonate

Tabla 17

Sesión 2.

Sesión 2 “INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN”		
Competencias que se favorecen en la sesión	✓ Contrastar diversos instrumentos de evaluación que se pueden utilizar para determinar si el ideal propuesto en un área o campo determinado ha sido alcanzado o no y en qué medida.	
Secuencia de Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inicio: Reflexión de casos y encuadre. 2. Desarrollo: Instrumentos de Evaluación. 3. Cierre: Reflexión sobre lo aprendido y momento para compartir instrumentos de evaluación realizados. 	Tiempos <ol style="list-style-type: none"> 1. 60 min 2. 210 min 3. 30 min
Desarrollo de la Secuencia de Aprendizaje	Inicio: <ol style="list-style-type: none"> 1. Comenzar cuestionando sobre lo aprendido la clase anterior. 2. Compartir dos historias referidas a la historia de dos negocios de alimentos en donde la evaluación juega un papel relevante, leer con técnica de lectura robada, analizar contenido relacionándolo con la importancia de la evaluación para mejorar. 3. Realizar encuadre del tópico que se presentará, “instrumentos de evaluación” y se realiza activación de conocimientos previos respecto a dicho tema, enlistando los tipos de 	Tiempo <ol style="list-style-type: none"> 1- 10 min. 2- 30 min. 3- 20 min.

	<p>instrumentos mencionados por los participantes.</p> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar la circunstancia de evaluación del CÓMO, la cual funge como punto de partida para el diseño de los instrumentos de evaluación apoyándose del uso de las taxonomías ya abordadas. 2. Mediante método expositivo se pasa de dicha circunstancia a compartir la información referida a diversos instrumentos de evaluación (lista de cotejo, escala de rango, rúbrica, exámenes escritos, guías de observación), sus características, elementos, aspectos a considerar para el diseño de estos y algunos ejemplos. 3. R E C R E O 4. A manera de retroalimentación, se muestra un instrumento de evaluación que pretenda evaluar la exposición dada por el facilitador, se analiza la estructura de este y se dan recomendaciones generales. 5. Se propone realizar un instrumento de evaluación (lista de cotejo) que tenga como finalidad evaluar el aprendizaje esperado de esta sesión: “conoce y compara diversos instrumentos de evaluación, partiendo de dicho conocimiento para el diseño de estos.” 	<p>1- 20 min.</p> <p>2- 40 min.</p> <p>3- 30 min.</p> <p>4- 50 min.</p> <p>5- 60 min.</p>
--	--	---

	6. RECESO	6- 10 min.
	<p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como parte del cierre algunos de los participantes comparten su instrumento y de manera colectiva se dan retroalimentaciones respecto al diseño de este. 2. Reflexión final sobre lo aprendido durante la sesión: qué aprendí, cómo puede favorecerme este contenido en práctica diaria. 	<p style="text-align: center;">1- 15 min.</p> <p style="text-align: center;">2- 15 min.</p>
Evidencias de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de evaluación diseñado de manera individual. 	
Evaluación	<p>Mediante el instrumento de la “Lista de Cotejo” diseñada, se utilizará otra lista de cotejo para evaluar la totalidad del diseño. Ver Anexo D.</p>	
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación de Guatemala (2006) <i>Herramientas de evaluación en el aula. Guatemala</i>, Ministerio de Educación de Guatemala. Pp. 13-14 y 16-23. 	

Tabla 18

Sesión 3.

Sesión 3		
“LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE”		
Competencias que se favorecen en la sesión	✓ Reconocer y comparar los propósitos, características y dimensiones que la evaluación del desempeño docente tiene, y a partir de ello, relacionarlo tanto con las etapas que la propia evaluación posee, como con su práctica docente.	
Secuencia de Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> Inicio: Encuadre de la temática por abordar. Desarrollo: Marco general de la Evaluación del Desempeño Docente. Cierre: Autoevaluación de las 5 dimensiones de la Evaluación del Desempeño Docente. 	Tiempos <ol style="list-style-type: none"> 50 min 210 min 40 min
Desarrollo de la Secuencia de Aprendizaje	<p>Inicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> Recordar lo aprendido la sesión anterior mediante técnica lúdica de: papa caliente, cada participante que se quede con la papa responderá una pregunta que el facilitador le realizará en relación con los temas conocidos. Realizar un encuadre respecto al tema que se abordará. <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> Mediante técnica de equipos (de acuerdo con el número de participantes en el curso-taller, la conformación de los equipos puede variar) se 	Tiempo <ol style="list-style-type: none"> 1- 25 min. 2- 25 min. 1- 60 min.

	<p>asigna a cada equipo un subtema de la sesión de hoy, de la cual deberán dar lectura en equipo, tomar las ideas principales y mediante alguna técnica lúdica que se elegirá al azar, pasarán a representar su información. Las técnicas pueden ser: dígallo con mímica, pictionary, sociodrama o alguna que surja del interés de los participantes.</p> <p>Los subtemas que presentarán serán: propósitos de la evaluación del desempeño; características de la evaluación del desempeño y dimensiones de la misma evaluación.</p>	
	2. RECESO	2- 30 min.
	3. Pasan los equipos y posteriormente se retroalimentan las participaciones mediante técnica expositiva de los mismos subtemas.	3- 60 min.
	4. Las dimensiones se darán a conocer de manera general y mediante técnica de círculo compartido, cada participante expondrá si está o no de acuerdo con ella y porqué.	4- 50 min.
	5. RECESO	5- 10 min.
	Cierre:	
	1. Finalizar con un ejercicio de autoevaluación que contempla las cinco dimensiones, en donde el participante responderá dicho ejercicio en relación con su práctica docente.	1- 40 min.

Evidencias de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Fotografías de las técnicas lúdicas mediante las cuales presentaron los subtemas.• Ejercicio de autoevaluación.
Evaluación	Mediante el ejercicio de autoevaluación y su involucramiento en la sesión.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none">• Secretaría de Educación Pública. (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México. Pp. 1-349.

Biblioteca UP Bonaterra

Tabla 19

Sesión 4.

Sesión 4 “ETAPA NÚMERO UNO: INFORME DE CUMPLIMIENTO DE RESPONSABILIDADES PROFESIONALES”		
Competencias que se favorecen en la sesión	✓ Reconocer y analizar las características que definen a la etapa número uno de la evaluación del desempeño docente “Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales”, para diseñar instrumentos de evaluación que permitan valorar lo que esta etapa contempla.	
Secuencia de Contenidos	1. Inicio: Reflexión de lo aprendido en sesiones anteriores. 2. Desarrollo: Características y marco general de la etapa número uno. 4. Cierre: Coevaluación de los instrumentos de evaluación diseñados.	Tiempos 1. 40 min 2. 210 min 3. 50 min
Desarrollo de la Secuencia de Aprendizaje	Inicio: 1. Iniciar la sesión implementando técnica lúdica: caricaturas con la finalidad de recordar lo aprendido en la sesión anterior. 2. Realizar encuadre del tema por abordar.	Tiempo 1- 30 min. 2- 10 min.

	<p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mediante técnica de rejillas se abordará la etapa número uno de la evaluación del desempeño con las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> -a qué se refiere esta etapa -qué finalidad tiene -qué características posee -con cuál dimensión se relaciona -estoy de acuerdo o no y porqué 2. Los equipos se rotarán tantas veces como el número de preguntas planteadas, con la finalidad de que compartan entre unos y otros sus diversas respuestas. 3. Posteriormente se analizan de manera grupal las respuestas de sus preguntas. 4. RECESO 5. Después de esto, se refuerzan sus comentarios mediante método expositivo, explicando lo que esta etapa es, contempla y pretende. 6. Se invita a los participantes a diseñar un instrumento de evaluación (lista de cotejo) con los indicadores que ellos consideren podrán permitir una valoración de lo que esta etapa pretende medir. Dar asesoría cuando el participante así lo solicite. 	<p>1- 10 min.</p> <p>2- 40 min.</p> <p>3- 20 min.</p> <p>4- 30 min.</p> <p>5- 50 min.</p> <p>6- 60 min.</p>
--	---	---

	Cierre: 1. Finalizar realizando una coevaluación de los instrumentos diseñados y reflexión de lo aprendido.	1- 50 min.
Evidencias de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario empleado en técnica de rejillas • Instrumento diseñado 	
Evaluación	Se evalúa el instrumento de evaluación diseñado mediante una lista de cotejo. Ver Anexo D .	
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría de Educación Pública. (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. México. Pp. 1-15. • Secretaría de Educación Pública. (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México. Pp. 1-349. • Ministerio de Educación de Guatemala (2006) <i>Herramientas de evaluación en el aula. Guatemala</i>, Ministerio de Educación de Guatemala. Pp. 13-14 y 16-23. 	

Tabla 20

Sesión 5.

Sesión 5		
“ETAPA NÚMERO DOS: EXPEDIENTE DE EVIDENCIAS DE ENSEÑANZA”		
Competencias que se favorecen en la sesión	✓ Ubicar y analizar las particularidades de la etapa número dos de la evaluación del desempeño docente “Expediente de evidencias de Enseñanza”, utilizando dicho conocimiento en el diseño de instrumentos de evaluación que le permiten hacer una valoración de los resultados de esta etapa.	
Secuencia de Contenidos	1. Inicio: Reflexión de lo aprendido en sesión anterior. 2. Desarrollo: Características y marco general de la etapa número dos. 3. Cierre: Compartir instrumentos de evaluación diseñados.	Tiempos 1. 50 min 2. 220 min 3. 30 min
Desarrollo de la Secuencia de Aprendizaje	Inicio: 1. Iniciar recordando lo aprendido durante sesiones anteriores mediante la técnica de: pásame la respuesta, para la cual se conforman dos grandes equipos y cada integrante por turnos se encarga de enviar al equipo contrario una respuesta (respecto a los temas abordados) de alguna pregunta que	Tiempo 1- 50 min.

	<p>ellos deberán escribir y completar, la dinámica se lleva a cabo hasta que todos los integrantes manden una respuesta.</p> <p>Desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Como parte del desarrollo de la sesión, se emplea la técnica de la palabra, en donde cada participante definirá a la etapa dos con una palabra. 1- 30 min. 2. Se argumentan las palabras por parte del participante que la añadió. 2- 30 min. 3. R E C E S O 3- 30 min. 4. Dar retroalimentación de esta parte introductoria a la etapa mediante técnica expositiva. Hablar sobre características, finalidad y ciertas generalidades de la etapa. 4- 60 min. 5. Proponer realizar un instrumento de evaluación (escala de rango) con las características que cada sujeto considere que será oportuno añadir para la valoración de lo que dicha etapa pretende. Dar acompañamiento y asesoría para quien así lo solicite. 5- 60 min. 6. R E C E S O 6- 10 min. <p>Cierre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se culmina compartiendo algunos de los instrumentos realizados. 1- 30 min. 	
--	---	--

Evidencias de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas y respuestas creadas para técnica de pásame la respuesta. • Instrumento diseñado 	
Evaluación	Se evalúa el instrumento de evaluación diseñado mediante una lista de cotejo. Ver Anexo E .	
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría de Educación Pública. (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. México. Pp. 1-15. • Secretaría de Educación Pública. (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México. Pp. 1-349. • Ministerio de Educación de Guatemala (2006) <i>Herramientas de evaluación en el aula</i>. Guatemala, Ministerio de Educación de Guatemala. Pp. 13-14 y 16-23. 	

Tabla 21

Sesión 6.

Sesión 6		
“ETAPA NÚMERO TRES: EXAMEN DE CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS DIDÁCTICAS QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS”		
Competencias que se favorecen en la sesión	✓ Reconocer y analizar las características de la etapa número tres de la evaluación del desempeño docente “Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos”, partiendo de esto para la creación de instrumentos de evaluación que le permitan la valoración de los resultados obtenidos mediante la etapa.	
Secuencia de Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inicio: Reflexión de lo aprendido en sesión anterior. 2. Desarrollo: Características y marco general de la etapa número tres. 3. Cierre: Compartir aprendizajes obtenidos en la sesión. 	Tiempos <ol style="list-style-type: none"> 1. 40 min 2. 220 min 3. 40 min
Desarrollo de la Secuencia de Aprendizaje	Inicio: <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar inicio de la sesión haciendo un recordatorio de lo aprendido la sesión anterior. 2. Realizar breve encuadre del tema que se abordará. 	Tiempo <ol style="list-style-type: none"> 1- 20 min. 2- 20 min.

	Desarrollo:	
	1. Una vez realizado el encuadre, invitar a los participantes a realizar un mapa mental, conceptual, sinóptico, etc., respecto a cómo cada uno define a la etapa número tres de la evaluación del desempeño.	1- 40 min.
	2. Se comparten los productos con los compañeros del grupo.	2- 20 min.
	3. R E C E S O	3- 30 min.
	4. Realizar retroalimentación de sus ideas mediante técnica expositiva en donde se hablará sobre las características y finalidades que determinan a esta etapa.	4- 40 min.
	5. Se invita a los participantes a diseñar un instrumento de evaluación de tipo examen escrito, con un mínimo de 10 reactivos (diversos) que permitan valorar los estándares que esta etapa pretende (considerando la estructura propuesta para dichos reactivos), ofrecer asesoría.	5- 80 min.
	6. R E C E S O	6- 10 min.
Cierre:		
1. Culminar realizando juego de la botella que permitirá cuestionar a los participantes sobre los aprendizajes adquiridos en esta sesión.	1- 40 min.	

Evidencias de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa mental, conceptual, sinóptico, etc. de cada participante. • Instrumento diseñado
Evaluación	Se evalúa el instrumento de evaluación diseñado mediante lista de cotejo. Ver Anexo F .
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaría de Educación Pública. (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. México. Pp. 1-15. • Secretaría de Educación Pública. (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México. Pp. 1-349. • Ministerio de Educación de Guatemala (2006) <i>Herramientas de evaluación en el aula</i>. Guatemala, Ministerio de Educación de Guatemala. Pp. 13-14 y 16-23.

Tabla 22

Sesión 7.

Sesión 7		
“ETAPA NÚMERO CUATRO: PLANEACIÓN DIDÁCTICA ARGUMENTADA Y ETAPA CINCO: EXAMEN COMPLEMENTARIO”		
Competencias que se favorecen en la sesión	✓ Reconocer y analizar las particularidades de la etapa cuatro “Planeación didáctica Argumentada” y etapa cinco “Examen complementario” de la Evaluación del Desempeño Docente; y posteriormente diseñar ciertos instrumentos de evaluación que le permiten estimar lo que dichas etapas contemplan.	
Secuencia de Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> Inicio: Reflexión de lo aprendido en sesión anterior y encuadre. Desarrollo: Características y marco general de las etapas número cuatro y cinco. Cierre: Compartir instrumentos diseñados. 	Tiempos <ol style="list-style-type: none"> 30 min 240 min 30 min
Desarrollo de la Secuencia de Aprendizaje	Inicio: <ol style="list-style-type: none"> Iniciar recordado lo aprendido las sesiones anteriores respecto a las diferentes etapas ya conocidas. Realizar encuadre del tema por abordar. Desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> Mediante método expositivo compartir información referida a finalidades, 	Tiempo <ol style="list-style-type: none"> 1- 15 min. 2- 15 min. 1- 60 min.

	<p>características, propósitos y demás generalidades respecto a las etapas cuatro y cinco de la evaluación del desempeño docente.</p> <p style="text-align: center;">2. RECESO</p> <p>3. Se propone realizar por parejas un acróstico y un crucigrama para explicar lo que comprendieron sobre las etapas cuatro y cinco, se creará uno para cada etapa.</p> <p>4. Compartir con el resto del grupo los productos realizados para cada etapa.</p> <p>5. Proponer realizar un instrumento de evaluación (rúbrica) para valorar la etapa número cuatro, se ofrecen asesorías para quien así lo solicite.</p> <p style="text-align: center;">6. RECESO</p> <p>Cierre:</p> <p>1. Se culmina reflexionando sobre lo aprendido durante la sesión y compartiendo algunos de los instrumentos diseñados.</p>	<p>2- 30 min.</p> <p>3- 40 min.</p> <p>4- 30 min.</p> <p>5- 70 min.</p> <p>6- 10 min.</p> <p>1- 30 min.</p>
Evidencias de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Crucigrama y acróstico. • Instrumento diseñado 	
Evaluación	<p>Se evalúa el instrumento de evaluación diseñado mediante lista de cotejo. Ver Anexo G.</p>	

Bibliografía	<ul style="list-style-type: none">• Secretaría de Educación Pública. (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. México. Pp. 1-15.• Secretaría de Educación Pública. (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México. Pp. 1-349.• Ministerio de Educación de Guatemala (2006) <i>Herramientas de evaluación en el aula. Guatemala</i>, Ministerio de Educación de Guatemala. Pp. 13-14 y 16-23.
---------------------	---

Biblioteca UP Bonalanda

Tabla 23

Sesión 8.

Sesión 8 “MUESTRA Y ANÁLISIS DE LO APRENDIDO”		
Competencias que se favorecen en la sesión	✓ Analizar, explicar y valorar los aprendizajes obtenidos mediante su intervención en el presente curso taller, con la finalidad de proponer ciertos ajustes o ideas que resultarán favorables para el desarrollo profesional de próximos participantes.	
Secuencia de Contenidos	<ol style="list-style-type: none"> Inicio: Encuadre de las diversas actividades que se realizarán el día de hoy. Desarrollo: Muestra de lo diseñado y aprendido. Cierre: Evaluación al curso-taller y reflexión sobre lo aprendido. 	Tiempos <ol style="list-style-type: none"> 30 min 190 min 80 min
Desarrollo de la Secuencia de Aprendizaje	Inicio: <ol style="list-style-type: none"> Realizar encuadre que contemple las diferentes actividades y tiempos que se abordarán en esta sesión. Desarrollo: <ol style="list-style-type: none"> Se emplea técnica expositiva mediante la cual cada participante pasará a compartir con el resto de los compañeros los diferentes 	Tiempo <ol style="list-style-type: none"> 1- 30 min. 1- 90 min.

	<p>instrumentos diseñados para cada una de las etapas de la evaluación del desempeño docente, el sujeto permite la retroalimentación por parte de los demás.</p> <p style="text-align: center;">2. R E C E S O</p> <p>3. Posteriormente se implementa técnica de debate, en donde se divide al grupo en dos, uno con postura a favor y otro en contra de la evaluación y lo que esta considera en sus dimensiones, etapas, características, propósitos, el moderador irá indicando sobre qué punto debatir.</p> <p style="text-align: center;">4. R E C E S O</p> <p>Cierre:</p> <p>1. Culminar con un ejercicio de evaluación de manera individual hacia el curso-taller.</p> <p>2. Destinar un momento de reflexión utilizando la técnica de “si yo fuera el creador del programa de evaluación docente” qué propuestas o ideas sería oportuno contemplar para mi evaluación del desempeño.</p> <p>3. Realizar técnica de bola de estambre para compartir lo qué más agradó del curso, lo qué no, qué cambiaría y por qué.</p>	<p>2- 30 min.</p> <p>3- 60 min.</p> <p>4- 10 min.</p> <p>1- 20 min.</p> <p>2- 30 min.</p> <p>3- 30 min.</p>
<p>Evidencias de Aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición por parte de cada integrante • Instrumentos de evaluación diseñados. 	

Evaluación	Se evalúa su participación en la exposición mediante lista de cotejo. Ver Anexo H .
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none">• Secretaría de Educación Pública. (2015). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente. Educación Básica. México. Pp. 1-15.• Secretaría de Educación Pública. (2015). Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México. Pp. 1-349.• Ministerio de Educación de Guatemala (2006) <i>Herramientas de evaluación en el aula</i>. Guatemala, Ministerio de Educación de Guatemala. Pp. 13-14 y 16-23.

5.8 Recursos

Para la presente propuesta se requerirá de ciertos recursos que desde luego favorecerán y por supuesto, permitirán la implementación de esta. Se consideran tres tipos de recursos, los cuales tendrán real importancia en determinados ámbitos de la realización y ejecución del curso-taller.

En la siguiente tabla se muestra de manera más detallada dichos recursos:

Tabla 24

Recursos para implementación del Curso-Taller.

<ul style="list-style-type: none"> Recursos materiales 	Contempla los diversos insumos necesarios para cada sesión, tal como materiales de papelería (hojas, papel bond, plumones, impresiones, copias, etc.) elementos tecnológicos (computadora, proyector).
<ul style="list-style-type: none"> Recursos humanos 	Se refiere a la cantidad de capacitación a facilitadores para impartir el curso-taller, los cuales dependerán de la cantidad de alumnos inscritos en dicho curso.
<ul style="list-style-type: none"> Recursos financieros 	Estos recursos engloban el costo total que representaría la aplicación de dicho curso-taller, el cual sería en un aproximado de \$50,000.00 (cincuenta mil pesos). Se estima utilizar el recurso financiero para los siguientes elementos clave:

	<p>a) Lugar para impartir el curso taller (renta de espacio con mobiliario adecuado, suficiente, aparatos tecnológicos como proyectores y estacionamiento), \$20,000.00</p> <p>b) Pago a personal que impartirá el curso taller, se estima sean tres facilitadores, \$ 24, 000.00</p> <p>c) Materiales didácticos necesarios para el trabajo en cada sesión, \$6,000.00</p> <p>Nota: el presupuesto total destinado para el curso taller, puede variar de acuerdo con la situación económica del país.</p>
--	---

5.9 Evaluación

Para determinar y valorar la eficacia e impacto de la implementación de la propuesta del Curso-taller se presentan a continuación, una serie de instrumentos de evaluación que permitirán hacer dicha valoración y podrán orientar a la toma de decisiones para la realización de ciertos cambios, ajustes, etc., que desde la opinión de los participantes vendrían a mejorar la calidad de dicha propuesta.

Los instrumentos que se presentan contemplan tres aspectos importantes y para ello se diseñó un instrumento para cada uno de estos aspectos, los cuales son:

- El contenido del Curso-Taller
- Facilitador que impartió el Curso-Taller
- Material e instalaciones del lugar donde se llevó a cabo el Curso-Taller

Para cada uno de dichos instrumentos se presenta una escala de rango que contempla cinco escalas, las cuales representan de menor a mayor (1 al 5), el nivel de acuerdo con cada uno de los indicadores que se proponen, asimismo, se añade un espacio con una pregunta abierta que da oportunidad al participante de expresar ampliamente sus opiniones no consideradas en ninguno de los indicadores o bien, alguna opinión extra o sugerencia que desee añadir desde una opinión personal.

El primer instrumento contempla todo lo relacionado con el contenido del curso-taller: cumplimiento de objetivos y expectativas, secuencia lógica, funcionalidad en la vida diaria etc., el segundo abarca aspectos relacionados con el desempeño del facilitador, su claridad para abordar los temas, dominio, estrategias empleadas, ambiente, tiempo, etc., y el tercer instrumento, considera aquellos aspectos relacionados con los recursos, materiales, condiciones de seguridad, acceso y limpieza de la sede de aplicación. A continuación, se añade cada instrumento de dichos instrumentos ya señalados.

Evaluación del Curso-Taller:

“La Evaluación del Desempeño, un camino hacia el éxito profesional docente”

Ciclo Escolar: 2016-2017

Con la finalidad de ofrecer un mejor servicio en la formación y/o profesionalización de los docentes, así como elevar la calidad del presente Curso-Taller, agradeceremos su participación hacia la siguiente evaluación.

Instrucciones: Señale con una “X” la opción con la que mejor se identifique respecto al criterio planteado. La escala de respuestas es del 1 al 5, en donde estos representan: **1=Totalmente de acuerdo 2=De acuerdo 3=Medianamente de acuerdo 4=En poco acuerdo 5=En total desacuerdo**

I. Contenido del Curso-Taller

Aspecto a evaluar	Escala de evaluación					Observaciones
	1	2	3	4	5	
1. El Curso-Taller cumplió con el objetivo propuesto al inicio.						
2. El Curso-Taller cumplió con sus expectativas.						
3. Considera que el conocimiento adquirido en el Curso-Taller es aplicable y funcional en las funciones que desempeña.						
4. Los temas abordados tuvieron secuencia lógica.						
5. Las actividades fueron acordes con el contenido del Curso-Taller						

6. Los productos realizados durante el Curso-Taller tienen relación con las temáticas abordadas.						
7. De manera general el contenido del taller me resultó.						
8. Hubo claridad en los contenidos abordados.						
9. Los contenidos abordados guían una participación posterior hacia la evaluación del desempeño.						
10. Recomendaría este Curso-Taller.						
Total						

¿Qué otras observaciones consideras será interesante tomar en cuenta con respecto a contenidos del curso-taller para una mejora en la calidad de este?

Evaluación del Curso-Taller:

“La Evaluación del Desempeño, un camino hacia el éxito profesional docente”

Ciclo Escolar: 2016-2017

Con la finalidad de ofrecer un mejor servicio en la formación y/o profesionalización de los docentes, así como elevar la calidad del presente Curso-Taller, agradeceremos su participación hacia la siguiente evaluación.

Instrucciones: Señale con una “X” la opción con la que mejor se identifique respecto al criterio planteado. La escala de respuestas es del 1 al 5, en donde estos representan: **1=Totalmente de acuerdo 2=De acuerdo 3=Medianamente de acuerdo 4=En poco acuerdo 5=En total desacuerdo**

II. Facilitador que impartió el Curso-Taller

Aspecto a evaluar	Escala de evaluación					Observaciones
	1	2	3	4	5	
1. Dominio de los temas presentados.						
2. El lenguaje que utilizó fue claro, entendible y adecuado.						
3. Despertó y mantuvo el interés de los participantes.						
4. Se mantuvo como guía de algunas actividades que así lo requerían.						
5. Al plantear los objetivos del curso-taller fue claro.						

6. Al plantear los diferentes productos por realizar fue específico.						
7. Al evaluar los diversos productos hubo claridad.						
8. Atendió oportunamente las dudas e inquietudes de los participantes.						
9. Involucró a todos los participantes.						
10. Utilizó recursos didácticos y tecnológicos durante su intervención.						
11. Las estrategias didácticas que utilizó fueron oportunas y variadas.						
12. Generó un ambiente de confianza, respeto, participación y aprendizaje.						
13. Utilizó adecuadamente los tiempos destinados para cada momento de las sesiones.						
14. Asistió puntualmente durante todos los días destinados para el curso-taller.						
15. De manera general el desempeño del facilitador me pareció.						
Total						

¿Qué otras observaciones consideras será interesante que el facilitador tome en cuenta para un posterior mejor desempeño?

Biblioteca UP Bonaterra

Evaluación del Curso-Taller:

“La Evaluación del Desempeño, un camino hacia el éxito profesional docente”

Ciclo Escolar: 2016-2017

Con la finalidad de ofrecer un mejor servicio en la formación y/o profesionalización de los docentes, así como elevar la calidad del presente Curso-Taller, agradeceremos su participación hacia la siguiente evaluación.

Instrucciones: Señale con una “X” la opción con la que mejor se identifique respecto al criterio planteado. La escala de respuestas es del 1 al 5, en donde estos representan: **1=Totalmente de acuerdo 2=De acuerdo 3=Medianamente de acuerdo 4=En poco acuerdo 5=En total desacuerdo**

III. Material e instalaciones del lugar donde se llevó a cabo el Curso-Taller

Aspecto a evaluar	Escala de evaluación					Observaciones
	1	2	3	4	5	
1. Los materiales empleados fueron los adecuados para las temáticas abordadas.						
2. Los materiales empleados para las sesiones, fueron suficientes para todos los participantes.						
3. Los materiales de apoyo fueron de calidad.						
4. La sede del curso-taller es de fácil acceso y localización.						

5. Se observó seguridad del lugar en donde se llevó a cabo el curso-taller.						
6. Las instalaciones cuentan con servicio de sanitarios limpios, con insumos para estos.						
7. Las instalaciones cuentan con estacionamiento para los participantes.						
8. La iluminación del aula en donde se impartió el curso-taller es la correcta.						
9. Las instalaciones donde se impartió el curso-taller cuenta con conectividad a internet.						
10. De manera general los materiales e instalaciones me parecieron.						
Total						

¿Qué otras observaciones consideras será interesante tomar en cuenta con respecto a los materiales e instalaciones de la sede del curso-taller para una mejora en la calidad de este?

Biblioteca UP Bonaterra

PARTE 4

“CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS”

Biblioteca UP Bonaterra

Biblioteca UP Bonaterra

d) Conclusiones

Sin duda alguna, la dedicación puesta en la elaboración de la investigación presentada mediante cada uno de los capítulos anteriores, ha permitido el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y destrezas, así como se han fortalecido e impulsado ciertas áreas de desarrollo que desde luego despiertan el anhelo de querer aprender y superarse cada vez más, con la firme intención de alcanzar y desarrollar competencias verdaderamente auténticas y deseables para un profesional docente de calidad en el actual siglo en que se vive.

De esta manera, haber elegido el problema de investigación de “indagar sobre el pensamiento de los profesores de preescolar respecto a la evaluación del desempeño docente”, resultó una decisión bastante positiva en cuanto a los resultados óptimos que se observaron, los cuales se han podido valorar a partir del establecimiento de ciertos objetivos pretendidos por dicha evaluación.

Por medio de dichos objetivos, se pretendió realizar una investigación de carácter cualitativo, que permitiera por medio del diseño adecuado y la posterior aplicación de determinados instrumentos de indagación, conocer y tratar de descifrar el pensamiento de los profesores hacia la evaluación del desempeño con la finalidad de proponer alternativas de mejora en relación con los hallazgos encontrados.

De esta manera y en relación con lo mencionado en el párrafo anterior, se destaca un avance oportuno al contrastar tales objetivos con los resultados obtenidos, pues por un lado se logró diseñar el instrumento específico para la problema que interesó indagar, este fue implementado con los participantes seleccionados de acuerdo con el enfoque del tema, y gracias a ello la obtención de información abrió paso para la realización de la propuesta de intervención adecuada con las necesidades y datos relevantes arrojados por medio del instrumento ya mencionado.

Continuando con esto, resulta relevante señalar el impacto que tuvo la metodología seleccionada y cómo esta favoreció al logro de los objetivos planteados, pues bien, tal como se mencionó en alguna etapa de la investigación, la metodología implementada fue la de tipo cualitativa y esta decidió utilizarse debido a que a esta investigación interesó totalmente la reconstrucción de la realidad desde el punto de vista de los participantes, profundizándose en sus aportaciones sin fines de análisis del tipo numéricos o estadístico.

De esta manera, se encontró que dicha metodología favoreció en gran medida al logro de los objetivos debido a que esta se interesa por el análisis holístico, lo cual para la indagación resultó esencial por el tipo de temática que se decidió investigar, pues bien, cada pieza que conformó el proceso seguido tuvo real importancia ante la búsqueda de conocer sobre el pensamiento de los profesores respecto a la evaluación del desempeño docente.

Asimismo, la metodología contribuyó al alcance de los objetivos propuestos mediante el tipo de instrumentos de indagación que se propone implementar, pues bien, los diferentes cuestionamientos de carácter abierto que se plantearon, dieron oportunidad a los participantes, para expresar con mayor amplitud, sus opiniones ante los diversos aspectos presentados respecto al tema de la evaluación del desempeño docente.

Igualmente, otro aspecto que favoreció al alcance de los objetivos planteados, fue el apoyo brindado por parte de los diferentes participantes involucrados en el proceso de investigación, pues sin su apertura y disposición durante ciertas etapas, tal como la de aplicación de instrumentos de indagación, la recolección de información desde luego no hubiera podido llevarse a cabo y por lo tanto las siguientes etapas no se habrían realizado, y de esta manera, la investigación se quedaría fracturada sin oportunidad para llegar hasta el diseño de la propuesta de intervención como ocurrió en esta experiencia.

Continuando con esto y a partir de los resultados obtenidos, se observó que algunos de los factores a indagar que se añadieron de manera indirecta en los instrumentos de indagación, arrojaron datos interesantes por resaltar, tal como los años de servicio de los docentes, su edad, institución de procedencia y estado civil, de los cuales se encontró que de acuerdo con las opiniones expresadas en las diferentes interrogantes, esto en nada cambiaba o se diferenciaba entre unos y otros sujetos, es decir, que dichos factores no modificaron la opinión que estos manifestaron hacia la evaluación del desempeño docente.

Ahora bien, al realizarse la presente investigación, así como hubo varios aspectos que se favorecieron en gran medida durante varias etapas del proceso, de igual manera se manifestaron ciertos obstáculos, que como bien lo señala la palabra, obstruyeron o de alguna manera dificultaron el desarrollo de la indagación, dichos obstáculos se estarán mencionando en las siguientes líneas.

Por un lado, uno de los principales obstáculos se presenció para la investigadora al ser ubicada en una nueva zona escolar durante el proceso de indagación, cuestión que desde luego retrasó los tiempos, ya que era necesario encontrarse establecido en un área determinada para comenzar con el conocimiento del contexto social, económico y cultural de dicho lugar y esto, se atrasó hasta a finales del mes de julio cuando se supo en qué zona se estaría trabajando, luego, se requirió de más tiempo para conocer sobre los contextos de las diferentes instituciones que estarían participando y así como para relacionarse con el personal docente y autoridades que también formarían parte del proceso.

Otro de los obstáculos que la investigación presentó, fue durante la etapa de la recolección de instrumentos de indagación, en donde se requirió mayor tiempo del previsto ya que las distancia entre una institución y otra eran muy amplias, pues la mayoría de estas se encuentran localizadas en comunidades del municipio de Jesús María; además y en relación con la recolección de instrumentos, un obstáculo

más tuvo que ver con la falta de participación de algunos sujetos, en donde se necesitaba estar acudiendo varias veces a los domicilios particulares de dichos participantes para aplicar la entrevista o recogerla cuando ellos lo indicaban. Esto desde luego, ocupó gran parte del tiempo de la investigación.

Por otro lado, en cuanto a los resultados relevantes que se obtuvieron a partir de la realización de dicha indagación, se observa que se logró aportar más al tema de la actual evaluación del desempeño docente que rige en la entidad, en específico se podrían utilizar estos resultados como referencia para un posterior rediseño de las etapas e indicadores de dicha evaluación, pues bien, en opinión de los participantes, se pudo apreciar mayor desagrado por la estructura general del vigente programa evaluativo, sus etapas, cursos, retroalimentación, etc., definiéndolo como desorganizado y mal ejecutado, pero en la mayoría de dichos sujetos no se observó descontento por el simple hecho de ser evaluados.

Es por esta razón, que más allá de lo que se cree o se escucha decir en diferentes medios respecto a los profesores que se reúsan a ser evaluados, se obtiene en esta investigación datos relevantes que contradicen gran parte de estos comentarios, dando herramientas para detectar el verdadero problema del desagrado de los docentes y la manera en cómo podría ser resuelto.

Ahora bien, en cuanto a las aportaciones tanto teóricas como prácticas que manifestó tener la presente investigación, por un lado, en la parte teórica se habla de la importancia que tiene valorar la voz y/o propia opinión o experiencia de quienes se verán afectados en un proceso determinado, en este caso de quienes serán los principales actores de la evaluación; los profesores, pues tal como se observó en esta indagación, en donde de acuerdo con los objetivos pretendidos, se dio gran oportunidad para que los sujetos se manifestaran abiertamente y por supuesto esto permitió la obtención de datos mucho más ricos y relevantes ante lo que se buscaba conocer.

De esta manera y en respaldo con la investigación ya efectuada, se considera que, valorar este tipo de opiniones verdaderamente permite obtener información que será la llave principal para la toma de decisiones en favor de un proceso tan delicado como ha demostrado ser la evaluación docente.

Por otro lado, en cuanto a las aportaciones prácticas de dicha indagación, se destaca el diseño de un curso-taller creado a partir de los resultados obtenidos durante el gran proceso recorrido mediante la investigación, pues bien, dicha propuesta muestra como punto de partida las necesidades reales de los sujetos participantes, los cuales a su vez representan una gran proporción de docentes en situación similar, por lo cual se considera que se podrán obtener resultados óptimos en favor de las inquietudes mostradas por los mismos.

e) Limitaciones

Ahora bien, una vez que se han abordado determinados aspectos alusivos a la culminación de la tan mencionada investigación, resultará de gran relevancia referirse a la presencia de ciertas limitantes que mostraron mayor impacto durante el trayecto llevado a cabo, las cuales más allá de determinar la calidad de la indagación o de juzgar un mal proceso por causa de estas, se mencionan con un fin auto evaluativo y de mejora con recomendaciones para futuros estudios con similitud a este.

Una de estas limitaciones tuvo que ver con la poca oportunidad de poder aplicar individualmente todas las entrevistas a los sujetos participantes, pues debido al tiempo que la supervisora observó se tardaba cada participante en dar respuesta a la entrevista, optó por distribuir por medio de cada director las entrevistas restantes para que bajo la supervisión de cada colectivo se realizarán evitando así restar tiempo dedicado a sus labores profesionales.

En relación con ello, emitiría dos posibles recomendaciones para investigaciones posteriores, por un lado, favorecería diseñar un instrumento con menor cantidad de preguntas, lo cual no tendría que demeritar la calidad de este y por otro, ya con una entrevista más corta, buscar la posibilidad de aplicar de manera individual todas y cada una de estas, pues esto quizá permitiría arrojar datos mayormente relevantes de los que se obtuvieron, atendiendo dudas u otra serie de aportaciones en el momento preciso de cada aplicación, lo cual a su vez, contribuiría a una participación más profunda con elementos mucho más enriquecedores para ser considerados durante la creación de ciertas propuestas.

Otra de las limitaciones que se presentaron, tuvo que ver como anteriormente se mencionó con la inestabilidad del investigador de ser reubicado en una zona escolar nueva, lo cual desde luego atrasó un tanto el proceso y debido al poco tiempo de haber sido ubicado, el conocimiento del contexto sociocultural de las instituciones participantes fue quizá menor, por lo cual, se recomendaría para próximas indagaciones, adentrarse un poco más en este aspecto del contexto sociocultural de las instituciones que estarán inmersas en el proceso, pues podrían obtenerse datos relevantes que orientarán la intervención del investigador.

Con las limitaciones mencionadas y las recomendaciones propuestas para cada una de estas, se pretende más que nada, realizar un ejercicio de autoevaluación que permita al investigador y a su vez al lector, retomar dichos aspectos como área de mejora para próximas experiencias de carácter similar al de esta indagación, con la finalidad de retroalimentarlas y/o buscar nuevas alternativas que abran paso al desarrollo de propuestas favorecedoras en relación con aquellos objetivos planteados.

f) Sugerencias

Ahora bien, además de la parte de las conclusiones y limitaciones que refuerzan la elaboración de la presente indagación, se añaden a continuación, una serie de

sugerencias que, desde la perspectiva del investigador, serían muy oportunas considerarlas en futuras investigaciones como parte de un complemento o enriquecimiento de estas.

Por un lado, se sugiere que la indagación realizada, pudiera llevarse a cabo no solo con los profesores del nivel preescolar, sino, con todos aquellos que estarán inmiscuidos en el proceso de la evaluación del desempeño docente, tal como docentes de primaria, secundaria, preparatoria y quizá también de educación superior.

De igual forma, sería oportuno que, para próximas investigaciones con similitud a esta, se considerara la participación de sujetos pertenecientes a otras zonas escolares, en donde quizá se pudiera realizar un estudio de carácter mixto (cualitativo-cuantitativo), contemplando una muestra representativa con participantes de todo el estado de Aguascalientes y en versiones más complejas, con ciertas muestras que representen a la nación.

Por otro lado, y en relación con la elaboración del curso-taller, se sugiere que dicha propuesta lograra llegar más allá, diseñándose una asignatura que pudiera ser implementada desde el momento de la preparación de los futuros docentes, es decir, para los alumnos de las licenciaturas en educación (preescolar, primaria, secundaria, pedagogía, etc.), con la finalidad de abordar esta inquietud o bien, necesidad de conocer más a fondo sobre lo que contempla y verdaderamente pretende la evaluación a la docencia.

Otra sugerencia por parte del investigador, es la de considerar la valiosa opinión mostrada por los sujetos en la indagación ya efectuada, en donde se observó mayor inquietud sobre las etapas establecidas actualmente en la evaluación del desempeño docente, por lo cual, resultaría muy oportuno retomar estas perspectivas y proponer ciertas modificaciones o cambios en lo que cada

etapa pretende, pues tal como algunos participantes añadieron; “la evaluación es una buena idea mal ejecutada”.

De esta forma, si se contemplaran dichas opiniones desde la voz propia de los involucrados en el proceso, quizá se observaría una aceptación mayor por esta, o bien, se destacaría un comienzo de cambio de ideales referidos a los fines actuales que la evaluación pretende mostrar, los cuales se inclinan en demostrar que la evaluación sirve para mejorar y no precisamente para juzgar o demeritar el potencial mostrado por la gran diversidad de los sujetos que han participado; por ello, esta sugerencia vendría en favor del tipo de inquietudes demostradas hasta ahora, que bien, podrían suscitarse en otras indagaciones similares.

Se sugiere además de lo ya señalado, que, en próximas indagaciones similares, el investigador retome algunas de las aportaciones hechas hasta ahora, poniendo en práctica el curso-taller diseñado, contemplando los instrumentos para evaluarlo y valorando si el impacto que causa en los participantes es favorecedor respecto a las necesidades detectadas con anterioridad, o bien, podría reestructurar el contenido de este de acuerdo con las prioridades o nuevos objetivos que se planteen.

Con las sugerencias mencionadas hasta ahora, no significa que la investigación realizada haya obtenido resultados negativos o su calidad se determine como mala y por lo tanto deba cambiarse, pues, al contrario, el investigador pone como punto de partida dicha indagación en favor de nuevos proyectos que deseen avanzar por el rumbo similar a este, dando una serie de recomendaciones que desde su opinión convendría tomarlas en cuenta para la obtención de resultados mucho más enriquecedores.

Finalmente, añadir que, al involucrarse con la elaboración de la presente investigación, se tuvo la oportunidad de aumentar diversas habilidades con respecto a la búsqueda y manejo de diferentes autores y fuentes de información, desarrollando un sentido más crítico y exigente con relación a la selección y

valoración de diversas aportaciones teóricas y favoreciendo de esta manera, varios parámetros y aspectos que caracterizan a un docente integral en favor de las exigencias que actualmente se presentan.

En definitiva, agregar que se considera un verdadero éxito haber tenido la oportunidad de vivir y desarrollar esta grata experiencia, ya que esto no sólo ha traído contribuciones dentro del ámbito abordado, puesto que también ha generado conocimientos profundos y amplios respecto a la temática que se decidió abordar, así como otras cuestiones educativas; además, se obtuvo un crecimiento personal muy importante y significativo, el cual permitió enfrentar diversos retos, desafíos y vivencias que desde una perspectiva personal, han llevado a desarrollar un sentido más completo, sólido y sensible de lo que corresponde emprender como el docente eficaz y profesional se anhela llegar a ser. Porque un buen maestro no es aquel al que le interesa obtener calificaciones perfectas, sino, el que se preocupa por dar a sus alumnos oportunidades para que estos, realmente aprendan

Biblioteca UP Bonaterra

REFERENCIAS

Biblioteca UP Bonaterra

Biblioteca UP Bonaterra

REFERENCIAS

- Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio en Educación Básica.* (2011c). Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/acuerdo.pdf>.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1: 2, pp. 56-74.
- Centra, J. (1993). *Reflective faculty evaluation*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Churches, R. (2009). *PNL para profesores: Cómo ser un profesor altamente eficaz* (Bilbao, Desclee Bruwer).
- Cuenya, L. y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2) 271-277.
- Dannerh, (1979). *Methoden geisteswissenschaftlicher Padagogik*, Reinherdt, Munchen.
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2013). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.
- Díaz, F. (1998). *Evaluación Académica: Organismos Internacionales y Política Educativa*. México: UNAM.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

Dobles, M. (1996). Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas. *Comunicación personal*.

Duke, D. y Stiggins, R. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En J. Millman y L. Darling-Hammond (eds.). *Manual*.

Duque, R. (1993). La evaluación en la Es venezolana. *Planiuc*. Números 17-18, Aniversario X.

Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Ediciones La Piqueta, Madrid.

Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*, 9 (1), 11-43.

Evaluación universal de docentes y directivos en servicio de educación básica. (2011b). Recuperado de <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/lineamientos.pdf>.

Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-9.

Frade, L. (2009). Planeación por competencias. Inteligencia educativa. México.

García, G. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 27, pp. 1275-1283 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

García, M. (2003). Profesores universitarios y su efectividad docente. Un estudio comparativo entre México y Estados Unidos, en *Perfiles Educativos*, 25 (100), pp. 42-55.

García, M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, octubre-diciembre, 1275-1283.

Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes, *Revista española de pedagogía*, 241, pp. 425-445.

González, L. y Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 1996. Caracas: CRESALC-UNESCO.

González, R. (1991). *Temas de Psicología Cognitiva*, Cedeis, Lima Perú.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. In N. Denzin, I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). London: Sage.

Guevara, G. (2001). Democracia y Educación, cuadernos de divulgación democrática. México, D.F. Instituto Federal Electoral [http://estimulosalianza.sep.gob.mx/docs/Lineamientos Estimulos Calidad Docente.pdf](http://estimulosalianza.sep.gob.mx/docs/Lineamientos_Estimulos_Calidad_Docente.pdf)

Guskey, R. (2000). *Evaluating Professional Development* (Thousand Oaks, C.A., Corwin Press).

Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: NARCEA.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª. ed.). México: McGraw-Hill / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª. ed.). México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/reu/docs/presentacion_211112.pdf.

http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013) resultados de México*. México.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program Evaluation Standards* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Existe traducción al español: Comité Conjunto de Estándares para la Evaluación Educativa (1998). *Estándares para la evaluación de programas*, Bilbao: Ediciones Mensajero.

Kantor, R. (1924) *Principles of Psychology*. New York: Knopf. Vol. I y II.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University.

Linares, A., Zúñiga, G. y Lozano, D. (2012). La contribución de la evaluación del desempeño docente al desarrollo profesional de los profesores. En *Actual. Pedagog.* ISSN 0120-1700. N.º 59. enero-junio del 2012, pp. 245-261.

Martínez, F. y Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.). *Los grandes problemas de México. VII. Educación* (pp. 89-124). México: El Colegio de México.

Melgar, A. (2000). El Pensamiento: Una Definición Interconductual. *Revista de Investigación en Psicología*, Vol.3 No.1, Julio.

Mondy, R. y Noe, R. (1997) *Administración de recursos humanos* (México, Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana).

Mora, V. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2). p. 0
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>

Murillo, J. (Coord.) (2006). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa (Santiago de Chile, UNESCO). *Para la evaluación del profesorado* (165-187). Madrid: La Muralla.

OCDE (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México.

Paciano, F. (1988). El Modelo Fenomenológico de Investigación en Pedagogía Social. *Educar*, Universidad Autónoma de Barcelona, 121-136.

Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de Recursos Humanos por Competencias* (Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A).

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. SEP.

Piaget, J. (1972). *El lenguaje y el Pensamiento en el niño*. Buenos Aires, Edil. Guadalupe

Posner, G. (1998). *Análisis del curriculum*. Colombia: McGraw Hill.

Programa de Estímulos a la Calidad Docente. (2011a).

Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales. (2011d). Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images//LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf

Rama, G. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. *Análisis*, No. 49-50, enero-diciembre.

Reglamento sobre Evaluación Docente. (2004). Gobierno de Chile.

Reyes, A. (2006). *Estándares de desempeño docente*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Ridings, J. (1981). An interview with Ralph Tyler, *Occasional papers*, núm. 13, November, disponible en [http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ ops/](http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/ops/)

Roca, J. (1993). *Psicología: un enfoque naturalista*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

Santibañez, L., Martínez, J., Datar, A., McEwan, P., Messan, C. y Basurto, R. (2006). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*. Santa Mónica: Rand.

Schalock, H.D., Schalock, M.D., Cowart, B. y Myton, D. (1993). Extending teacher assessment beyond knowledge and skills: An emerging focus on teacher accomplishments. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7. Págs. 105-133.

Scriven, M. (1988). Duty-based teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1(4). Págs. 319 -334.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudio 2011*. México, SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Programa de Educación Preescolar*, 1992. México SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudios 2011*. México, SEP.

Seldin, P. (1993). The Use and Abuse of Student Ratings of Professors, *The Chronicle of Higher Education*, vol. 39, julio 21, p. 40.

Skinner, F. (1974). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática*, Barcelona: Paidós.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.

Tejedor, J. y García, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista española de pedagogía* 439-459.

Tenti, E. (2012). Los docentes mexicanos. *Datos e interpretaciones en perspectivas comparadas*, México, DF. Siglo XXI.

Trayectos formativos de formación continua. (2012). *Vigésima Segunda etapa. Ciclo escolar 2012-2013*. Recuperado de <http://www.snteseccion9.org.mx/?p=3825>

UNESCO. (2011). *La UNESCO y la Educación*. Francia.

Valdés. H. (2000). *En un mundo de cambios rápidos, sólo el fomento de la innovación en las escuelas permitirá al sistema educacional mantenerse al día con los otros sectores*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. OEI, México, 23 al 25 de mayo. Ver: <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Vigotsky, L. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Edit. Pleyade.

Weiss, C. (1975). *Investigación evaluativa*, México: Trillas.

Werther, W. y Davis, K. (1989). *Administración de personal y recursos humanos* (México, Graw-Hill).

ANEXOS

Biblioteca UP Bonterra

Biblioteca UP Bonaterra

ANEXO A**INSTRUMENTO DE INDAGACIÓN****“PERSPECTIVAS DIVERSAS SOBRE
LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE”**

Educación Preescolar

PROFESORES

Fecha: /__ /__ /__ /__ / D M A	Folio: /__ /__ /__ /
-----------------------------------	----------------------

1 Datos del Encuestador

Sexo: H __ / M __ /	Edad: __ / __ /
Estado Civil: Soltero(a): _____ Casado(a): _____ Viudo(a): _____ Otro: _____	
Institución de Procedencia: _____	
Cargo: _____	Ubicación: _____
Años de servicio docente: __ / __ /	

2 Instrucciones

Favor de dar respuesta a los siguientes cuestionamientos, los cuales tienen la finalidad de obtener información sobre su opinión acerca de la evaluación del desempeño docente, para posteriormente contrastar las diversas ideas obtenidas de los diferentes participantes, mediante este instrumento. Responda de acuerdo con el reactivo que se solicita y la indicación que cada uno contiene. Dicho cuestionario es de carácter **anónimo**, su participación es muy importante para la investigación que se pretende efectuar. Muchas gracias.

3 Cuestionamientos

1.- ¿Qué entiende usted por el concepto de evaluación?

2.- ¿Ha sido evaluado mediante la evaluación del desempeño docente? ¿Cuándo?

3.- ¿Cuál es su opinión acerca de la evaluación del desempeño docente?

4.- De acuerdo a su criterio, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente trae beneficios o consecuencias negativas hacia su labor profesional o directamente hacia la educación de su país? ¿Qué tipo de beneficios o consecuencias? ¿Por qué?

5.- Desde su perspectiva, ¿Cree que la evaluación del desempeño docente posee limitantes, en su conformación, ejecución o impacto? ¿Por qué? ¿Qué tipo de limitantes?

6.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente, tiene algún tipo de impacto ante el rendimiento de sus alumnos? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto?

7.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente tiene algún tipo de impacto en su práctica docente? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto?

8.- ¿Cuál es su opinión ante el **primer** propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?

- 1) Valorar el desempeño del personal docente y técnico docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.

9.- ¿Qué opinión tiene ante el **segundo** propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?

- 2) Identificar necesidades de formación de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.

10.- ¿Qué opinión tiene ante el **tercer** propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?

- 3) Regular la función docente y técnico docente, en la medida en que la evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica.

11.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente tiene un: **carácter formativo**, lo cual quiere decir que: identifica logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, con la finalidad, por un lado, de revelar al docente aspectos clave que debe fortalecer en su labor, y por otro lado, mejorar sus prácticas de enseñanza mediante acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica necesarias que le permitan ubicar sus avances a lo largo de su trayectoria profesional? ¿Por qué?

12.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente: **reconoce los conocimientos y habilidades de los maestros en servicio**, lo cual significa que, la evaluación del desempeño docente debe reconocer los saberes y la experiencia adquirida por los maestros a lo largo de su trayectoria profesional, y, además, identificar los rasgos fundamentales, necesarios y suficientes, de una práctica de

enseñanza que conduzca al logro de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica? ¿Por qué?

13.- ¿Cree que la evaluación del desempeño docente: **recupera información sobre las condiciones en que laboran los maestros**, lo cual significa que, dicha evaluación considera el contexto sociocultural y las condiciones específicas, de la escuela y el aula, en que el docente desarrolla su práctica profesional de manera cotidiana? ¿Por qué?

14.- ¿Qué opinión tiene y porqué, respecto a la **primera** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

15.- ¿Cuál es su opinión y porqué, respecto a la **segunda** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 2:			Codificación:
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

16.- ¿Qué tan de acuerdo está y porqué, respecto a la **tercera** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 3:			Codificación:
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

17.- ¿Qué opinión tiene y porqué, respecto a la **cuarta** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 4:			Codificación:
Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

18.- ¿Cuál es su opinión y porqué, respecto a la **quinta** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 5:			Codificación:
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

19.- ¿Cuál es su opinión respecto a la **PRIMERA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

20.- ¿Qué opinión tiene respecto a la **SEGUNDA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

21.- ¿Cómo es su opinión respecto a la **TERCERA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

22.- ¿Cuál es su opinión respecto a la **CUARTA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 4. Planeación didáctica argumentada			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

23.- ¿Qué opinión tiene respecto a la **QUINTA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 5. Evaluación complementaria. Segunda Lengua: inglés*			Codificación:
*Exclusiva para los docentes de Secundaria que imparten la Asignatura Segunda Lengua: Inglés, se realizará una quinta etapa:			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

24.- Si pudiera cambiar o añadir algo a la evaluación del desempeño docente, ¿qué sería?

Biblioteca UP Bonaterra

Si desea expresar algún comentario que no se haya considerado en los cuestionamientos, puede hacer con la confianza absoluta de que sus aportaciones serán tomadas en cuenta sólo para fines de la presente investigación.

¡¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!!

1.- ¿Qué entiende usted por el concepto de evaluación?

2.- ¿Los profesores de su colectivo han sido evaluados mediante la evaluación del desempeño docente? ¿Cuándo? ¿Cuántos?

3.- ¿Cuál es su opinión acerca de la evaluación del desempeño docente?

4.- De acuerdo a su criterio, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente trae beneficios o consecuencias negativas hacia su labor profesional o directamente hacia la educación de su país? ¿Qué tipo de beneficios o consecuencias? ¿Por qué?

5.- Desde su perspectiva, ¿Cree que la evaluación del desempeño docente posee limitantes, en su conformación, ejecución o impacto? ¿Por qué? ¿Qué tipo de limitantes?

6.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente, tiene algún tipo de impacto ante el rendimiento de los alumnos? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto?

7.- ¿Considera que la evaluación del desempeño tiene algún tipo de impacto en la práctica de los docentes? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto?

8.- ¿Cuál es su opinión ante el **primer** propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?

- 1) Valorar el desempeño del personal docente y técnico docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejercen labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.

9.- ¿Qué opinión tiene ante el **segundo** propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?

- 2) Identificar necesidades de formación de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.

10.- ¿Qué opinión tiene ante el **tercer** propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?

- 3) Regular la función docente y técnico docente, en la medida en que la evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica.

11.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente tiene un: **carácter formativo**, lo cual quiere decir que: identifica logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, con la finalidad, por un lado, de revelar al docente aspectos clave que debe fortalecer en su labor, y por otro lado, mejorar sus prácticas de enseñanza mediante acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica necesarias que le permitan ubicar sus avances a lo largo de su trayectoria profesional? ¿Por qué?

12.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente: **reconoce los conocimientos y habilidades de los maestros en servicio**, lo cual significa que, la evaluación del desempeño docente debe reconocer los saberes y la experiencia adquirida por los maestros a lo largo de su trayectoria profesional, y, además, identificar los rasgos fundamentales, necesarios y suficientes, de una práctica de

enseñanza que conduzca al logro de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica? ¿Por qué?

13.- ¿Cree que la evaluación del desempeño docente: **recupera información sobre las condiciones en que laboran los maestros**, lo cual significa que, dicha evaluación considera el contexto sociocultural y las condiciones específicas, de la escuela y el aula, en que el docente desarrolla su práctica profesional de manera cotidiana? ¿Por qué?

14.- ¿Qué opinión tiene y por qué, respecto a la **primera** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

15.- ¿Cuál es su opinión y porqué, respecto a la **segunda** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 2:			Codificación:
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

16.- ¿Qué tan de acuerdo está y porqué, respecto a la **tercera** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 3:			Codificación:
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

17.- ¿Qué opinión tiene y porqué, respecto a la **cuarta** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 4:			Codificación:
Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

18.- ¿Cuál es su opinión y porqué, respecto a la **quinta** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 5:			Codificación:
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

19.- ¿Cuál es su opinión respecto a la **PRIMERA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

20.- ¿Qué opinión tiene respecto a la **SEGUNDA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

21.- ¿Cómo es su opinión respecto a la **TERCERA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

22.- ¿Cuál es su opinión respecto a la **CUARTA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 4. Planeación didáctica argumentada			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

23.- ¿Qué opinión tiene respecto a la **QUINTA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 5. Evaluación complementaria. Segunda Lengua: inglés*			Codificación:
*Exclusiva para los docentes de Secundaria que imparten la Asignatura Segunda Lengua: Inglés, se realizará una quinta etapa:			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

24.- Si pudiera cambiar o añadir algo a la evaluación del desempeño docente, ¿qué sería?

Biblioteca UP Bonaterra

Si desea expresar algún comentario que no se haya considerado en los cuestionamientos, puede hacer con la confianza absoluta de que sus aportaciones serán tomadas en cuenta sólo para fines de la presente investigación.

¡¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!!

1.- ¿Qué entiende usted por el concepto de evaluación?

2.- ¿Los profesores de su zona escolar han sido evaluados mediante la evaluación del desempeño docente? ¿Cuándo? ¿Cuántos?

3.- ¿Cuál es su opinión acerca de la evaluación del desempeño docente?

4.- De acuerdo a su criterio, ¿Considera que la evaluación del desempeño docente trae beneficios o consecuencias negativas hacia su labor profesional o directamente hacia la educación de su país? ¿Qué tipo de beneficios o consecuencias? ¿Por qué?

5.- Desde su perspectiva, ¿cree que la evaluación del desempeño docente posee limitantes, en su conformación, ejecución o impacto? ¿Por qué? ¿Qué tipo de limitantes?

6.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente, tiene algún tipo de impacto ante el rendimiento de los alumnos? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto?

7.- ¿Considera que la evaluación del desempeño tiene algún tipo de impacto en la práctica de los docentes? ¿Por qué? ¿Qué tipo de impacto?

8.- ¿Cuál es su opinión ante el **primer** propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?

- 1) Valorar el desempeño del personal docente y técnico docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.

9.- ¿Qué opinión tiene ante el **segundo** propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?

- 2) Identificar necesidades de formación de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.

10.- ¿Qué opinión tiene ante el **tercer** propósito que la evaluación del desempeño persigue? ¿Considera que se cumple? ¿Por qué?

- 3) Regular la función docente y técnico docente, en la medida en que la evaluación del desempeño servirá de base para definir los procesos de promoción en la función y de reconocimiento profesional del personal docente de Educación Básica.

11.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente tiene un: **carácter formativo**, lo cual quiere decir que: identifica logros y áreas de oportunidad de los docentes en servicio, con la finalidad, por un lado, de revelar al docente aspectos clave que debe fortalecer en su labor, y, por otro lado, mejorar sus prácticas de enseñanza mediante acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica

necesarias que le permitan ubicar sus avances a lo largo de su trayectoria profesional? ¿Por qué?

12.- ¿Considera que la evaluación del desempeño docente: **reconoce los conocimientos y habilidades de los maestros en servicio**, lo cual significa que, la evaluación del desempeño docente debe reconocer los saberes y la experiencia adquirida por los maestros a lo largo de su trayectoria profesional, y, además, identificar los rasgos fundamentales, necesarios y suficientes, de una práctica de enseñanza que conduzca al logro de los aprendizajes de los alumnos de Educación Básica? ¿Por qué?

13.- ¿Cree que la evaluación del desempeño docente: **recupera información sobre las condiciones en que laboran los maestros**, lo cual significa que, dicha evaluación considera el contexto sociocultural y las condiciones específicas, de la escuela y el aula, en que el docente desarrolla su práctica profesional de manera cotidiana? ¿Por qué?

14.- ¿Qué opinión tiene y porqué, respecto a la **primera** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 1:			Codificación:
Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

15.- ¿Cuál es su opinión y porqué, respecto a la **segunda** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 2:			Codificación:
Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

16.- ¿Qué tan de acuerdo está y porqué, respecto a la **tercera** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 3:			Codificación:
Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

17.- ¿Qué opinión tiene y porqué, respecto a la **cuarta** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 4:			Codificación:
Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.			
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

18.- ¿Cuál es su opinión y porqué, respecto a la **quinta** dimensión contemplada dentro de la evaluación del desempeño docente?

DIMENSIÓN 5:			Codificación:
Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.			

Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

19.- ¿Cuál es su opinión respecto a la **PRIMERA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 1. Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

20.- ¿Qué opinión tiene respecto a la **SEGUNDA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 2. Expediente de evidencias de enseñanza			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

21.- ¿Cómo es su opinión respecto a la **TERCERA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 3. Examen de conocimientos y competencias didácticas que favorecen el aprendizaje de los alumnos			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

22.- ¿Cuál es su opinión respecto a la **CUARTA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

Etapa 4. Planeación didáctica argumentada			Codificación:
Desacuerdo	Medianamente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

¿Por qué?

23.- ¿Qué opinión tiene respecto a la **QUINTA** etapa que la evaluación del desempeño docente considera para la valoración del desenvolvimiento profesional docente y por qué?

<p>Etapa 5. Evaluación complementaria. Segunda Lengua: inglés*</p> <p>*Exclusiva para los docentes de Secundaria que imparten la Asignatura Segunda Lengua: Inglés, se realizará una quinta etapa:</p>			<p>Codificación:</p>
<p>Desacuerdo</p>	<p>Medianamente de acuerdo</p>	<p>Totalmente de acuerdo</p>	

¿Por qué?

24.- Si pudiera cambiar o añadir algo a la evaluación del desempeño docente, ¿qué sería?

Si desea expresar algún comentario que no se haya considerado en los cuestionamientos, puede hacer con la confianza absoluta de que sus aportaciones serán tomadas en cuenta sólo para fines de la presente investigación.

¡¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!!

ANEXO D**Lista de Cotejo Para Evaluación de Instrumento de Evaluación****Instrumento a evaluar: LISTA DE COTEJO**

Nombre del alumno evaluado: _____

Valor	Criterio por considerar	SÍ NO	% obtenido	OBSERVACIONES
2	Incluye de 8 a 12 criterios en su instrumento de evaluación			
3	Los criterios son dicotómicos (es decir, se puede determinar su presencia o ausencia en la evidencia, Sí-No).			
4	En el diseño de la lista de cotejo se evalúan los conocimientos , habilidades y actitudes relacionados con el aprendizaje esperado.			
1	Requisitos de forma: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado con instrucciones • Materia y/o grado a evaluar • Espacio para nombre y calificación • Incluye el objetivo/competencia a evaluar • Todo el documento tiene el mismo tipo y tamaño de letra 			
		Calificación:		

ANEXO E**Lista de Cotejo Para Evaluación de Instrumento de Evaluación****Instrumento a evaluar: ESCALA DE RANGO**

Nombre del alumno evaluado: _____

Valor	Criterio por considerar	SÍ NO	% obtenido	OBSERVACIONES
1.5	Incluye de 8 a 12 criterios en su instrumento de evaluación			
3	Cada uno de los aspectos que será evaluado presenta en la parte inferior una escala conformada de 3 a 4 niveles que permite la evaluación de lo observado y se le asigna un número, por ejemplo: 1 = Nunca 2 = Algunas veces 3 = Regularmente 4 = Siempre			
1.5	En la parte de las instrucciones se clarifica las claves de la escala que se implementará y el valor que cada una de estas tiene.			
0.5	Se añade columna para total el total de punteo y calificación.			
0.5	Se añade columna para agregar observaciones.			
2	En el diseño de la escala de rango se evalúan los conocimientos , habilidades y actitudes relacionados con el aprendizaje esperado.			

1	<p>Requisitos de forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado con instrucciones • Materia y/o grado a evaluar • Espacio para nombre y calificación • Incluye el objetivo/competencia a evaluar • Todo el documento tiene el mismo tipo y tamaño de letra 			
		Calificación:		

Biblioteca UP Bonaterra

ANEXO F

Lista de Cotejo Para Evaluación de Instrumento de Evaluación

Instrumento a evaluar: PRUEBA ESCRITA

Nombre del alumno evaluado: _____

Valor	Criterio	SÍ NO N-A	% obtenido	OBSERVACIONES
0.5	Los reactivos corresponden al nivel taxonómico del objetivo/ competencia/ aprendizaje a evaluar.			
0.5	Cada reactivo tiene instrucciones claras para su resolución.			
0.5	Los reactivos tienen una redacción sencilla y comprensible.			
0.5	Los reactivos son independientes uno de otro; lo cual quiere decir que la información contenida en uno no sugiere la solución de otro y no da pistas gramaticales de la respuesta.			
0.5	La redacción de las interrogantes es en forma afirmativa.			
0.5	No hay faltas de ortografía en la redacción de reactivos.			
0.5	La prueba escrita está compuesta de tres a cinco tipos de reactivos.			
0.5	Hay de uno a dos ejercicios por tipo de reactivo.			
0.5	En los reactivos de <u>localización</u> , la imagen se encuentra de un lado y las líneas u opciones de respuesta, al otro.			
0.5	Los reactivos de <u>localización</u> tienen gráficos claros.			
0.5	Los reactivos de <u>opción múltiple</u> , tienen cuatro opciones de respuesta.			
0.5	En reactivos de <u>opción múltiple</u> , los distractores tienen relación con el tema de la pregunta.			

0.5	En reactivos de <u>opción múltiple</u> , los distractores tienen la misma extensión que la respuesta correcta.			
0.5	En reactivos de <u>opción múltiple</u> que las opciones incluyen números, estos están ordenados de menor a mayor.			
0.5	En los reactivos de <u>relación</u> , el número de respuestas es mayor que el de premisas.			
0.5	En los reactivos de <u>relación</u> , las respuestas están colocadas al azar.			
0.5	En reactivos de <u>respuesta alterna</u> , se resalta la NEGACIÓN .			
0.5	El reactivo multi-ítem tiene máximo cinco reactivos.			
0.5	El reactivo de <u>ensayo</u> es preciso a cuanto la extensión, cantidad de detalles, datos que debe incluir y tiene valor en puntos.			
0.5	Requisitos de forma: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado con instrucciones • Materia y grado a evaluar • Espacio para nombre y calificación • Incluye el objetivo/competencia a evaluar • Todo el documento tiene el mismo tipo y tamaño de letra 			
			CALIFICACIÓN	

ANEXO G**Lista de Cotejo Para Evaluación de Instrumento de Evaluación****Instrumento a evaluar: RÚBRICA**

Nombre del alumno evaluado: _____

Valor	Criterio por considerar	SÍ NO	% obtenido	OBSERVACIONES
2	Incluye de 8 a 12 criterios en su instrumento de evaluación.			
3	Cada uno de los criterios cuenta con 4 o 5 niveles de desempeño.			
2	En la redacción de los desempeños se identifica claramente la diferencia entre los distintos niveles.			
2	En el diseño de la rúbrica se evalúan los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el aprendizaje esperado.			
1	Requisitos de forma: <ul style="list-style-type: none"> • Encabezado con instrucciones • Materia y/o grado a evaluar • Espacio para nombre y calificación • Incluye el objetivo/competencia a evaluar • Todo el documento tiene el mismo tipo y tamaño de letra 			
		Calificación:		

ANEXO HLista de Cotejo Para Evaluación de: **PRESENTACIÓN**

Nombre del alumno evaluado: _____

Valor	Criterio	SI NO	% obtenido	OBSERVACIONES
1	Utiliza una diapositiva para cada apartado (6 diapositivas): -Portada -lista de cotejo -Escala de rango -Prueba escrita -Rúbrica -Conclusiones			
1	Explica el nivel taxonómico.			
1.5	En la prueba escrita, explica la selección de los tipos de reactivos.			
1.5	En la lista de cotejo explica los criterios de evaluación.			
1.5	En la escala de rango explica los criterios de evaluación.			
1.5	En la rúbrica explica los criterios de evaluación.			
1	En la conclusión, explica los aprendizajes obtenidos y desafíos.			
0.5	Las diapositivas contienen, en su mayoría, imágenes o palabras clave; el texto no es lo principal.			
0.5	En diapositivas con texto respeta 9x9 (no más de 9 palabras por renglón, y no más de 9 renglones por diapositiva).			
CALIFICACIÓN				

Biblioteca UP Bonaterra